

**GILFREDO CARRASCO MAULIN**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS CIDADES DE CURITIBA: UM ESTUDO  
SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Sociologia Política, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Freire Vieira

**FLORIANÓPOLIS  
2003**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Aos meus "irmãos"**  
**Nilson, Nelia, Braz e Ronaldo**  
**Dedico**

## AGRADECIMENTOS

Esse é o momento de fazer um pouco a mea-culpa, reconhecendo as contribuições, não somente na realização deste trabalho, mas também nas diferentes circunstâncias da vida, que nos fazem encontrar pessoas que nos dão uma "puxada de orelha", uma crítica afinada ou mesmo uma ironia afiada que me fizeram rever conceitos e preconceitos, revirando o meu baú de idéias e concepções de mundo.

Agradeço primeiramente, à CAPES, pois sem a bolsa/salário de pesquisa não seria possível o mestrado, além do financiamento e enriquecimento de livros que muito me ajudaram nesta etapa, mesmo que alguns ainda tenham sido lidos.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Paulo Freire Vieira, que estimulou o desenvolvimento deste trabalho, mesmo de longe, com provocações sobre o tema da pesquisa, o que fez amadurecê-la ao longo deste percurso.

À professora Doutora Luzinete Minella, que me trouxe novamente um certo brilho que já não via na sociologia, o que possibilitou aprender com a honestidade e clareza de suas aulas.

À professora Doutora Cécille Mautadi, que contribui com observações e sugestões ao meu projeto, principalmente em uma das aulas do seminário de pesquisa, em que me foram mostradas limitações e problemas teóricos que se encontravam e ainda se encontram neste trabalho.

Ao professor Doutor Marcos Reigota, pela contribuição e inspiração nesta pesquisa, fazendo da educação ambiental um motivo de esperança e vontade política.

Aos amigos e colegas do mestrado, que também foram muito importantes nessa caminhada, tanto pelas dicas e observações à pesquisa, como também pelos papos de mesa de bar regados às vezes com sucos, cafés e cervejas. Em especial, Ethna, Mari, Everaldo, Sirlândia, André, Beto, Wilson, Kio, Guarim, César e Zé Luiz.

Aos amigos que me acolheram na época das provas de seleção: Alexandre (o Moreira) e Sílvia, além dos filhos e dos cachorros.

Aos amigos Márcio e Cristina pelos convites para os almoços de final-de-semana.

À Ivanete, pelas conversas e a boa amizade que fizemos, que me ajudou em momentos difíceis do mestrado.

À professora Mestre Enilda Pacheco, pela revisão e atenção a este trabalho.

Ao Professor, Doutor e amigo José Milton Andriguetto, por ter me dado a chance de ter trabalhado no final da pesquisa de seu doutorado, o que me fez aprender um pouco mais do ofício do cientista, ainda que me falte um certo traquejo para o negócio.

À Professora e Doutora Maria Tarcisa, pelas dicas e incentivo ao meu pré-projeto de seleção do mestrado, além de ter acreditado em mim na época da monografia.

Às 123 professoras que participaram desta pesquisa dando enorme contribuição com suas experiências profissionais e de vida.

À Secretaria Municipal de Educação, pela atenção a que me foi dada, em especial à Daniela, do Programa Alfabetização Ecológica, que me orientou no início da pesquisa de campo.

À grande amiga Angela, pela ajuda na degravação das fitas, além do apoio e da amizade de sempre.

Ao Laboratório de Estatística da Universidade Federal do Paraná, pelas dicas sobre o procedimento adequado quanto a escolha e distribuição das amostras estatísticas.

À Norma, pois foi quem avisou da aprovação no mestrado, tirando-me da agonia da espera do resultado, além dos almoços e lanches que ajudaram muito nos momentos em que precisava sair da rotina de leituras e pesquisas acadêmicas.

Aos frateros Nilson e Vera, pela força e presença de sempre. Ao Nilson, a ajuda no início e no final deste trabalho, exercendo sempre a sua forma ética e crítica que um dia espero atingir.

Aos avós da Tijuca, Edméa e Braz, pelo carinho com que sempre me trataram e por parte da educação que me deram, e que serei sempre devedor.

À minha mãe, Nelia, pela ajuda emocional e financeira que vem me dando para conseguir enfim chegar a algum lugar. Espero que não tenha se decepcionado com o resultado.

Por fim, a minha amiga, companheira e esposa, Glaucia, pelo exemplo de mulher e de força de vontade em estar buscando se superar dia-a-dia, esperando comigo uma novidade que está por vir.

Conheço esta cidade  
Como a palma da minha pica.  
Sei onde o palácio  
Sei onde a fonte fica.

Só não sei da saudade  
A fina flor que fabrica.  
Ser, eu sei. Quem sabe,  
Esta cidade me significa.

Paulo Leminski, Curitiba

Trata-se de lutar muito mais contra a poluição subjetiva do que contra a poluição  
objetiva - a poluição dos sentidos e do cérebro contra aquela do ar e da água.

Pierre Restany, Manifesto do Rio Negro

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<b>LISTA DE SIGLAS</b>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<b>RESUMO</b>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<b>2. APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
2.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
2.4 AS DIFERENTES TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
2.5 O CONHECIMENTO INTERCULTURAL COMO BUSCA DE UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
2.6 PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<b>3. A REPRESENTAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES: UMA TEORIA EM QUESTÃO</b>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
3.1 A CONTRIBUIÇÃO DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO COLETIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA NOÇÃO DE HABITUS E CAMPO EM BOURDIEU	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
3.3 O SENTIDO DO "EU" EM GOFFMAN	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
3.4 O TEATRO DO COTIDIANO EM MAFFESOLI	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<b>4. CURITIBA EM QUESTÃO</b>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
4.1 PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS EM CURITIBA	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<b>5. MATERIAL E MÉTODOS</b>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DA AMOSTRA	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.2.2 SIGNIFICADOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.2.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A CIDADE DE CURITIBA	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.2.4 PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ESQUEMA	1	_____	133
ESQUEMA	2	_____	134
ESQUEMA	3	_____	136
ESQUEMA	4	_____	137
ESQUEMA	5	_____	138
MAPA	1	- DIVISÃO DOS BAIRROS _____	159
MAPA	2	- REGIONAIS DE CURITIBA _____	160
MAPA	3	- ESCOLAS MUNICIPAIS _____	161
GRÁFICO	1	- NÍVEL ESCOLAR DAS PROFESSORAS _____	162
GRÁFICO	1.1	- NRE-BOQUEIRÃO _____	163
GRÁFICO	1.2	- NRE-PORTÃO _____	164
GRÁFICO	1.3	- NRE-PINHEIRINHO _____	165
GRÁFICO	1.4	- NRE-SANTA FELICIDADE _____	166
GRÁFICO	1.5	- NRE-BOA VISTA _____	167
GRÁFICO	1.6	- NRE-BAIRRO NOVO _____	168
GRÁFICO	1.7	- NRE-CAJURU _____	169
GRÁFICO	2	- EDUCAÇÃO AMBIENTAL _____	170
GRÁFICO	2.1	- NRE-BOQUEIRÃO _____	171
GRÁFICO	2.2	- NRE-PORTÃO _____	172
GRÁFICO	2.3	- NRE-PINHEIRINHO _____	173
GRÁFICO	2.4	- NRE-SANTA FELICIDADE _____	174
GRÁFICO	2.5	- NRE-BOA VISTA _____	175
GRÁFICO	2.6	- NRE-BAIRRO NOVO _____	176
GRÁFICO	2.7	- NRE-CAJURU _____	177
GRÁFICO	3	- TEMAS EDUCAÇÃO AMBIENTAL _____	178
GRÁFICO	3.1	- NRE-BOQUEIRÃO _____	179
GRÁFICO	3.2	- NRE-PORTÃO _____	180
GRÁFICO	3.3	- NRE-PINHEIRINHO _____	181

GRÁFICO	3.4 - NRE-SANTA FELICIDADE_____	182
GRÁFICO	3.5 - NRE-BOA VISTA_____	183
GRÁFICO	3.6 - NRE-BAIRRO NOVO_____	184
GRÁFICO	3.7 - NRE-CAJURU_____	185
GRÁFICO	4 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL_____	186
GRÁFICO	4.1 - NRE-BOQUEIRÃO_____	187
GRÁFICO	4.2 - NRE-PORTÃO_____	188
GRÁFICO	4.3 - NRE-PINHEIRINHO_____	189
GRÁFICO	4.4 - NRE-SANTA FELICIDADE_____	190
GRÁFICO	4.5 - NRE-BOA VISTA_____	191
GRÁFICO	4.6 - NRE-BAIRRO NOVO_____	192
GRÁFICO	4.7 - NRE-CAJURU_____	193
GRÁFICO	5 - IMAGEM POSITIVA_____	194
GRÁFICO	5.1 - NRE-BOQUEIRÃO_____	195
GRÁFICO	5.2 - NRE-PORTÃO_____	196
GRÁFICO	5.3 - NRE-PINHEIRINHO_____	197
GRÁFICO	5.4 - NRE-SANTA FELICIDADE_____	198
GRÁFICO	5.5 - NRE-BOA VISTA_____	199
GRÁFICO	5.6 - NRE-BAIRRO NOVO_____	200
GRÁFICO	5.7 - NRE-CAJURU_____	201
GRÁFICO	6 - IMAGEM NEGATIVA_____	202
GRÁFICO	6.1 - NRE-BOQUEIRÃO_____	203
GRÁFICO	6.2 - NRE-PORTÃO_____	204
GRÁFICO	6.3 - NRE-PINHEIRINHO_____	205
GRÁFICO	6.4 - NRE-SANTA FELICIDADE_____	206
GRÁFICO	6.5 - NRE-BOA VISTA_____	207
GRÁFICO	6.6 - NRE-BAIRRO NOVO_____	208
GRÁFICO	6.7 - NRE-CAJURU_____	209
GRÁFICO	7 - IDENTIFICAÇÃO DA CIDADE_____	210
GRÁFICO	7.1 - NRE-BOQUEIRÃO_____	211

GRÁFICO	7.2 - NRE-PORTÃO	212
GRÁFICO	7.3 - NRE-PINHEIRINHO	213
GRÁFICO	7.4 - NRE-SANTA FELICIDADE	214
GRÁFICO	7.5 - NRE-BOA VISTA	215
GRÁFICO	7.6 - NRE-BAIRRO NOVO	216
GRÁFICO	7.7 - NRE-CAJURU	217
GRÁFICO	8 - PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS	218
GRÁFICO	8.1 - NRE-BOQUEIRÃO	219
GRÁFICO	8.2 - NRE-PORTÃO	220
GRÁFICO	8.3 - NRE-PINHEIRINHO	221
GRÁFICO	8.4 - NRE-SANTA FELICIDADE	222
GRÁFICO	8.5 - NRE-BOA VISTA	223
GRÁFICO	8.6 - NRE-BAIRRO NOVO	224
GRÁFICO	8.7 - CAJURU	225
GRÁFICO	9 - SIGNIFICADO CURITIBA	226
GRÁFICO	9.1 - NRE-BOQUEIRÃO	227
GRÁFICO	9.2 - NRE-PORTÃO	228
GRÁFICO	9.3 - NRE-PINHEIRINHO	229
GRÁFICO	9.4 - NRE-SANTA FELICIDADE	230
GRÁFICO	9.5 - NRE-BOA VISTA	231
GRÁFICO	9.6 - NRE-BAIRRO NOVO	232
GRÁFICO	9.7 - NRE-CAJURU	233

## LISTA DE SIGLAS

<b>ONU</b>	-	<b>Organização das Nações Unidas</b>
<b>CNUMAD</b>	-	<b>Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento</b>
<b>SEMA</b>	-	<b>Secretaria Especial do Meio Ambiente</b>
<b>SUDEHVA</b>	-	<b>Superintendência do Desenvolvimento da Borracha</b>
<b>IBDF</b>	-	<b>Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal</b>
<b>SUDEPE</b>	-	<b>Superintendência do Desenvolvimento da Pesca</b>
<b>IBAMA</b>	-	<b>Instituto Brasileiro do Meio Ambiente</b>
<b>ONG's</b>	-	<b>Organizações Não-Governamentais</b>
<b>MEC</b>	-	<b>Ministério da Educação e da Cultura</b>
<b>PCN's</b>	-	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b>
<b>SME</b>	-	<b>Secretaria Municipal de Educação de Curitiba</b>
<b>URBS</b>	-	<b>Companhia de Urbanização de Curitiba</b>
<b>CODEPAR</b>	-	<b>Companhia do Desenvolvimento Econômico do Paraná</b>
<b>IPPUC</b>	-	<b>Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba</b>
<b>IUPERJ</b>	-	<b>Instituto Nacional de Pesquisa do Rio de Janeiro</b>
<b>CIC</b>	-	<b>Cidade Industrial de Curitiba</b>
<b>RECOOPERE</b>	-	<b>Cooperativa dos Catadores de Papel de Curitiba</b>

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar e compreender as representações sociais das professoras de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba sobre a relação entre educação ambiental e a cidade. Trata-se de mostrar a ligação existente entre o espaço urbano, seus problemas e a forma como a educação ambiental pode vir a contribuir com a melhoria da cidade. Ao mesmo tempo que se busca observar e analisar como as professoras representam a cidade em que vivem, sendo Curitiba uma metrópole conhecida nacional e internacionalmente por adotar, nas últimas décadas, a perspectiva ambiental dentro de sua política de gerenciamento do espaço urbano, tornando-se para muitos, um modelo de gestão ambiental, sugerida pela seguinte hipótese: as professoras trabalham com uma visão conservacionista/conservadora de educação ambiental, logo, tem uma representação social a-crítica da cidade de Curitiba. Para que isso fosse mostrado adotou-se o uso de questionários semi-abertos, sendo feita uma amostragem proporcional do número de professoras alocadas em escolas dispostas por toda a cidade. Foram aplicados 123 questionários, num total de 60 escolas encontradas em diferentes regiões da cidade. No trabalho de campo foi possível aferir o reducionismo da hipótese adotada por esta pesquisa, pois a realidade das representações se mostrou muito mais complexa. Foi observado que as professoras têm uma representação social preservacionista/conservacionista sobre o papel da educação ambiental na sociedade, não mudando uma tendência apontada por outros estudos no início dos anos 90, conduzindo-a muito mais a uma manutenção dos problemas ambientais do que o questionamento do atual modelo de civilização. Mas por outro lado, se observou que a existência de representação conservadora/preservacionista de educação ambiental não se reflete na forma como Curitiba é simbolizada, ou seja, as professoras podem apresentar uma perspectiva crítica ou a-crítica da cidade sem tem a ver com a maneira de ter representado a educação ambiental. Isso depende muito mais de uma construção subjetiva e/ou de identificação com espaço urbano. Revelou-se que a cidade apresenta duas Curitibas: a dos curitibanos, que são aqueles que vivem a cidade ecológica participando de programas e campanhas ambientais, suscitando uma maior identificação com os preceitos de uma urbanização técnica e ambientalmente eficaz. E a outra cidade seria a dos "outros"/dos "favelados"/dos que migraram para a cidade, tornando-a caótica, violenta, poluidora do meio ambiente. Portanto, são duas cidades, que se excluem e, que não se aceitam. Segundo as professoras, a primeira se apresenta como a cidade modelo de civilidade e organização, sendo a segunda representada pela "invasão" daqueles que almejam a primeira. Neste caso, encontramos representações sociais que não se complementam como instrumentos na agregação de uma ação política/pedagógica na problematização e no enfrentamento dos problemas socioambientais, desvinculando a educação ambiental de qualquer possibilidade emancipatória.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Curitiba; Ensino Fundamental; Representação Social; Problemas Socioambientais.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da preocupação inicial de REIGOTA (1990), que analisou, no início dos anos 90, as representações sociais dos professores da rede pública de São Paulo, em que buscou analisar as práticas cotidianas do ensino de ciências a partir da inserção do meio ambiente como tema obrigatório e transversal nos currículos escolares. Nessa tese, REIGOTA (1990, p. 323) chegou à conclusão de que existiam 3 tipos de representações sociais sobre o meio ambiente:

- 1) la représentation sociale anthropocentrique où l'environnement est considéré comme la source des éléments qui permettent la survie de l'homme;
- 2) la représentation sociale globalisante qui met en évidence les influences réciproques entre les facteurs naturels et sociaux de l'environnement;
- 3) la représentation sociale naturaliste que ne met en évidence que les éléments naturels de l'environnement.<sup>1</sup>

Em outro trabalho, REIGOTA (1995) analisa as representações de um grupo de professores que estavam iniciando um curso de especialização em educação ambiental, constatando tendências contraditórias nos discursos, em que os professores tinham uma auto-representação como progressistas e apresentavam uma representação naturalista sobre o meio ambiente.

Parte-se desses dois estudos para observar quais são as representações sociais das professoras da rede municipal de ensino de Curitiba, a fim de verificar se existem modificações nas representações sociais sobre questões que envolvem a educação ambiental, no que se refere ao estágio inicial apresentado por REIGOTA (1990; 1995).

Isso nos leva a crer que os conceitos de meio ambiente e mesmo da prática de educação ambiental têm se mostrado, em pesquisas anteriores, como pouco abrangentes na abordagem do contexto social e político que se exige de um conhecimento interdisciplinar.

---

<sup>1</sup> 1) Representação social antropocêntrica onde o meio ambiente é considerado como a fonte dos elementos que permitem a sobrevivência do homem; 2) Representação social globalizante que coloca em evidencia as influências recíprocas entre os fatores naturais e sociais de meio ambiente. 3) Representação social naturalista coloca em evidencia somente os elementos naturais do meio ambiente”.

VIEIRA (1995) quando apresentou um mapeamento da produção nacional em pesquisas ambientais na década de 80 e 90, salientou alguns pontos deficitários dessas pesquisas, e que um deles

diz respeito à abordagem da natureza das relações entre processos de percepção da problemática ambiental e processos de aprendizagem social que implicam modificações efetivas de comportamento. Em termos de urgência de um redirecionamento das políticas ambientais num sentido antecipativo-preventivo, seria de especial importância conhecer melhor como se dão as percepções da problemática ambiental em diferentes segmentos sociais e como os atuais estilos de consumo, de interação social e de participação política poderiam ser inflexionados no sentido da criação de hábitos consistentes de um novo projeto de civilização. (VIEIRA, 1995, p. 129).

Sendo assim, consideramos que esta pesquisa tem o intuito de preencher algumas lacunas apontadas acima, principalmente no que se refere às formas de representações sociais conjugadas a um processo de aprendizagem, que se insere com a intenção de disseminar o conhecimento sobre o meio ambiente urbano.

Esta pesquisa se enquadra dentro de uma abordagem crítica que busca analisar as representações sociais de um grupo de professoras, tentando provocar uma discussão sobre o papel da educação ambiental dentro da cidade de Curitiba, no que tange também à forma como a cidade é representada pelos sujeitos que dela participam, vivenciando o seu cotidiano.

É importante tornar explícitas as experiências educacionais que já se propõem a ter no currículo do ensino uma abordagem direcionada à educação ambiental. Assim, a representação social que as professoras têm acerca desse tema torna-se pertinente para uma análise mais aprofundada sobre essa nova prática educacional.

Relacionado ao princípio de tornar a educação ambiental um instrumento que contribua para o olhar crítico do espaço urbano, FERRARA<sup>2</sup> (1996, p. 79) sugere que se convide os cidadãos a uma participação política mais efetiva sobre os assuntos que envolvem os problemas urbanos. Segundo a autora,

entre essas sugestões destaca-se a educação ambiental, seja porque, na comunicação de massa, ela tem sido equivocada com instrução ambiental, seja porque a educação, como a percepção, opera, na sua essência, com inferências e geração de informação. Assim, a educação ambiental urbana atua como controle de qualidade da percepção ambiental e supõe:

---

<sup>2</sup> FERRARA, L. A. As cidades ilegíveis: percepção ambiental e cidadania. In: DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. de. (orgs.). **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: Studio Nobel, 1996. p. 61-80.

- a) compreender a cidade como organismo vivo que se transforma sem cessar e precisa ser compreendida nas peculiaridades e dimensões de suas transformações;
- b) assumir que os sistemas ecológicos urbanos são nutridos por variáveis não só físicas, mas sobretudo, econômicas, sociais, políticas e culturais, mais contraditórias do que harmônicas;
- c) eliminar os sistemas apaziguadores daquelas contradições como a atuação, de um lado, de uma educação meramente instrucional que se impõe como um sistema de ordem cívica e moral e, de outro, atuações assistenciais, conformistas e místicas;
- d) compreender que a participação urbana está muito além de dispositivos legais ou, até mesmo de um simples programa político, mas é consequência de uma gestão pública sem rígidas hierarquias, a fim de permitir amplos canais de comunicação entre a população e seus dirigentes;
- e) preparar indivíduos capazes de uma percepção urbana que lhes possibilite selecionar alternativas de ação, capacidade indispensável ao exercício da cidadania;
- f) perceber a inter-relação entre todos estes elementos como condição de gerar a participação de um povo que, embora dividido em classes sociais, reconhece sua capacidade de luta para dirimir desigualdades que o impedem de exercer seu direito individual e público.

A autora afirma que o esforço em implementar a educação ambiental como recurso de instrumento crítico de percepção urbana contribui com o desenvolvimento de soluções dos problemas socioambientais, na medida em que exista uma participação efetiva da e na comunidade. A educação ambiental assume, então, um papel preponderante que em muitas práticas pedagógicas acaba se perdendo com métodos e objetivos desarticulados dos problemas urbanos, tornando-se, em muitos casos, disciplina paliativa que trabalha na superfície destes.

Para ela, a educação ambiental atende à necessidade da participação política dos atores sociais envolvidos com a realidade imediata, tomando como parâmetro inicial a sua própria condição de vida, cuja reflexão sobre ela levará ao entendimento maior sobre as contradições sociais que ali se encontram.

Parte-se do entendimento de que a educação ambiental nasce como proposta pedagógica crítica às consequências do desenvolvimento tecnológico e industrial do mundo moderno, já que faz parte das diretrizes do desenvolvimento sustentável, que tenta curar a atual crise de civilização: a questão ambiental. (LEFF, 1999)<sup>3</sup>. Entende-se também que o *educador ambiental* deva ter uma postura crítica fora da prática pedagógica, dando a possibilidade de existir uma visão mais ampla e menos fragmentada da realidade.

---

<sup>3</sup> LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In.: REIGOTA, M. (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111-129.



Se existe uma proposta de educação ambiental a longo e médio prazo, dentro das políticas municipais, deve-se buscar conhecer as diferenças entre as representações das professoras sobre os conceitos que estão na prática de educação ambiental. Além disso, constata-se a necessidade de entender também como estes mesmos atores representam os problemas socioambientais da cidade em que vivem, de modo a tornar contextual a realidade local.

O Brasil, no cenário da educação ambiental, apresentou alguns avanços no desenvolvimento de leis que se propõem a legitimar a prática desse conhecimento, como, por exemplo, a lei 9795/99 institui a Política Nacional de Educação Ambiental, segundo ela “a educação ambiental não deve ser implantada como disciplina especializada dentro do currículo de ensino”. Nesse sentido, se aponta uma tendência que pode verificar nas escolas, em que a educação ambiental torna-se uma disciplina que, ao invés de contribuir para a inter-relação do conhecimento (interdisciplinaridade), acaba se fragmentando como mais uma disciplina dentro da matriz curricular, ou mesmo aparece trabalhada como um conteúdo isolado dentro de uma disciplina.

Essa tendência nos mostra a especificidade do problema da prática da educação ambiental, pois sendo um conhecimento “novo”, sofre alterações e má-apropriação de seus objetivos, desvirtuando os seus preceitos de oferecer uma ponte entre as outras formas de conhecimento, que torna alunos(as) e professores(as) capazes de perceberem as inúmeras relações que existem acerca da questão ambiental, na possibilidade de um olhar mais crítico e relacional aos seus problemas (SEGURA, 2001; TAMAIO, 2002).

Isso dá a possibilidade de verificar, nesta pesquisa, de que forma os(as) professores(as) vêem o seu cotidiano, ou seja, como percebem a cidade em que vivem a partir de sua experiência com a educação ambiental.

Nessa perspectiva analítica, a cidade é um locus privilegiado para a obtenção de uma representação ambiental mais afinada com os objetivos de uma educação ambiental crítica, que contribui com mudanças e soluções necessárias aos problemas ambientais.

FERRARA (1996, p. 63) situa a cidade como “uma explosão de informações que se renova constantemente na medida em que o Homem, impelido a uma nova forma de ganhar a vida, desenvolve complexas relações com a natureza, consigo mesmo e com

os outros Homens.” Por isso, é fundamental entender como o cidadão, que vivencia a cidade, percebe os seus problemas socioambientais de acordo com a necessidade de com ela interagir, a partir de um conhecimento que se propõe interdisciplinar e crítico, tal como se configura a educação ambiental.

Nesse sentido, quer-se perceber essa necessidade de uma crítica ao espaço urbano a partir de experiências locais que argumentam a existência de uma cidade em que tudo está pensado e resolvido, vendendo a idéia de uma realidade homogênea e solucionada. Essa cidade vendeu, por meio da mídia e da própria gestão municipal, uma imagem que quer se refletir enquanto moderna e européia. Estamos falando da cidade de Curitiba.

Segundo GARCÍA (1997, p. 12), “a cidade de Curitiba foi tornada a marca nacional da modernidade urbana. Nos anos 90, assistimos a um processo crescente de ‘curitibanização’<sup>4</sup>, caracterizado pela cristalização da experiência urbanística bem como pelas diversas tentativas de exportação do modelo da ‘cidade que deu certo’, agora a vitrine urbana do Brasil no exterior”.

Nesse caso, a cidade de Curitiba vem se firmando no cenário nacional e internacional como modelo de gestão ambiental para todas as metrópoles do mundo, principalmente as do terceiro mundo. Isso está vinculado a um *know-how* técnico-administrativo que a cidade construiu nos últimos 15 anos, a partir das soluções dos seus problemas locais, como por exemplo, o sistema de transporte coletivo, o problema das cheias, a coleta do lixo reciclável, dentre outras. Portanto, Curitiba prima por ser uma capital pioneira também na organização de um planejamento urbano que traz em sua marca a questão ecológica, apropriando-se desse termo como motivo de marketing político.

---

<sup>4</sup> “(..) o autêntico curitibano é o que frequenta os parques, usa as ciclovias, adere aos projetos culturais, sendo assíduo usuário dos novos espaços de lazer, frequenta os bares e *pubs* localizados no Centro Histórico, participa das festas e feiras tradicionais, circula confortavelmente nos novos ligeirinhos, desfruta da caminhada pelo calçadão, onde leva os filhos nas manhãs de sábado para a tradicional pintura de rua e aprecia o privilégio de poder recorrer aos serviços urbanos futurísticos da metrópole, como ter, à sua disposição, os atrativos da Rua 24 Horas a qualquer hora da madrugada. Em síntese, “ser curitibano” enquanto identidade social construída no interior do próprio discurso oficial significa, portanto, estar em verdadeira sintonia com o projeto de metrópole moderna indicado pela imagem construída e veiculada sobre a cidade.” (GARCÍA, 1996, p. 91).

GARCÍA (1997) considera que Curitiba consolidou-se como cidade-modelo a partir da construção de um mito. Este, apoiado no desenvolvimento de um discurso técnico, que se apropriou do espaço urbano como metáfora da ordem e organização de uma sociedade, dada a possibilidade de transformá-la em solução, não em um problema.

A mesma autora aponta para algumas brechas no discurso e na prática desse plano de cidade que se objetiva em adjetivos que constroem o mito de cidade modelo. A autora está preocupada em desconstruir esse discurso por meio do que está por trás dele e de suas representações acerca da construção de uma imagem hegemônica de cidade. Nela, se observa “que a fixação desta representação e a agilidade na sua permanente reciclagem contribuem para o apagamento das profundas diferenças sociais e espaciais que caracterizam a metrópole.” (GARCÍA, 1997, p. 30) Assim, “parece-nos que a imagem urbana construída e veiculada cria um campo dentro do qual é preciso mover-se. Entender como as pessoas se movem neste campo, como criam e recriam seus sistemas de representação constitui-se em desafio que, certamente, poderá contribuir para a emergência da desejada pluralidade de leituras do lugar vivido.” (GARCÍA, 1996, p. 96). Com isso, a autora aponta para a necessidade de se buscar ver como a sociedade pensa e revela a sua cidade, a partir do que se descobrem várias facetas que o discurso oficial parece não querer reconhecer.

Essa é uma necessidade que esta pesquisa também adotou como pano de fundo analítico, fazendo com que as professoras revelassem suas diferentes representações sobre a cidade em que vivem, apontando os problemas e símbolos que ajudam a dizer qual a Curitiba em que se vive.

Partilhando da mesma vertente analítica, MOURA (2001, p. 217) mostra que,

Para manter esta leitura da cidade e incrementar a soberba local, as imagens são continuamente recicladas. Nos 'anos de 1970, Curitiba era a 'Cidade Modelo', a 'Capital Humana'; em fins dos anos de 1980, passa a ser a 'Capital da Qualidade de Vida'; no princípio de 1990, começa a firmar-se como 'Capital Ecológica'. Já agora, rumo ao fim dos 90, com a chegada das novas empresas automotoras e com a requalificação tecnológica da cidade voltada para os serviços e indústrias de *software* e tecnologia de ponta, já é possível identificar uma nova relocação do discurso e das imagens (...)’ (SÁNCHEZ, 1990, p. 125). A 'Curitiba 2000', com uma certa relativização do discurso ambiental, recoloca em cena a associação 'Gestão Urbana e Qualidade de Vida', resgatando expressão também significativa à competitividade urbana.

Começa a ser colocado em questão, principalmente na academia (OLIVEIRA, 1995, 1997, 2000; PEREIRA, 2001; MENDONÇA, 2001; LIMA, 2001; MOURA, 2001), esse posicionamento do marketing ecológico da cidade em detrimento de uma realidade socioambiental que já não se sustenta somente por meio de propagandas. A cidade, que nos últimos anos cresceu (econômica e demograficamente, em especial na região metropolitana) em virtude de sua própria propaganda, parece dar sinais de esgotamento.

Segundo, Dennison OLIVEIRA (2000, p. 181-182),

Os problemas ambientais são, porém, os mais visíveis. De pouco ou nada adianta o poder local se vangloriar do caráter não-poluente das indústrias instaladas na CIC (Cidade Industrial de Curitiba), se os descapitalizados municípios vizinhos permitem e/ou estimulam a implantação de todo e qualquer empreendimento industrial dentro de suas divisas. (...) Na inexistência de uma efetiva coordenação de iniciativas da área metropolitana, aos municípios vizinhos se dirigem todas as mazelas e problemas cujo ingresso foi vetado na capital.

Isso se dá não só no caso da localização de atividades industriais perigosas ou incômodas, mas também do lançamento de novos loteamentos clandestinos e irregulares, com todo o cortejo de problemas que eles sofrem e provocam. Dentre estes últimos merece destaque a perda de mananciais e das reservas de água, através da contaminação de esgotos e lançamento de lixo doméstico. Ainda com relação a essa questão, frise-se que, mesmo em Curitiba apenas 56% das modas à rede de esgoto, números menos favoráveis do que os de São Paulo e Belo Horizonte, por exemplo. É sabido que a mortalidade infantil, por sua vez, guarda uma estreita correlação com as condições ambientais e com a qualidade de vida da população em geral.

Mesmo a tão propalada política de recolhimento do lixo reciclável, que projetou a cidade internacionalmente, tem um alcance e uma importância muito menor do que pretende a propaganda oficial. Apesar do seu caráter universalizante, a retórica oficial reconhece a contragosto que somente 10,5% do lixo recolhido é separado. Observadores críticos da política ambiental estimam que um máximo de 5% talvez seja um percentual mais fidedigno. Como seria de se esperar, nos municípios da região metropolitana o problema é bem pior. Neles somente a metade do lixo é recolhido e nada é separado.

A partir dessa constatação, existe a necessidade de se investigar se a população está ciente dessa realidade apontada acima. Em que sentido as escolas da rede municipal e, principalmente as professoras, contribuem para uma representação a-crítica da cidade. Quais são as representações sociais que as professoras têm sobre os problemas socioambientais de Curitiba? Será que são abordadas em sala de aula? (apesar desta pesquisa ter abandonado essa perspectiva, pois não foi possível realizar uma avaliação pedagógica da sala de aula, devido ao pouco tempo para ser feito o trabalho de campo). Esses questionamentos possibilitam encontrar o problema que se pretende analisar.

O enfoque desta pesquisa partilha da preocupação com o desenvolvimento da educação ambiental no que tange às representações sociais que se fazem como instrumento analítico em tentar compreender qual Curitiba as professoras estão mostrando em sala de aula, ou mesmo enquanto cidadãs que participam e vivenciam a sua cidade.

Enfim, o problema que se tentará responder com esta pesquisa é o de compreender se a educação ambiental realmente vem contribuindo para uma percepção mais ampla dos problemas socioambientais de Curitiba, e de que forma as professoras significam a sua cidade, na possibilidade de ver se houve algum tipo de desenvolvimento ou avanço das representações sociais acerca do tema ambiental a partir do trabalho iniciado por REIGOTA (1990), no qual percebeu, há 13 anos, uma tendência de tratar o meio ambiente de maneira conservadora, descontextualizando os problemas sociais dos problemas ambientais na cidade de São Paulo, com professores(as) de ciências.

Nesse caso, a educação ambiental e a cidade são temas que se complementam no interesse de enxergar as relações que existem entre espaço e linguagem, espaço e pensamento, e principalmente, entre espaço e representação social.

Muito se escreve sobre a temática da pesquisa ambiental, seus objetivos e conceitos, e muitas são as confusões e mal entendidos. Ou seja, acaba-se limitando a pesquisa ambiental ao âmbito estritamente natural ou monodisciplinar, desconsiderando outras abordagens necessárias para sua compreensão. Isso leva a crer que falta uma estruturação de conceitos e temáticas que possam se revelar úteis para o levantamento dos reais problemas que envolvem a pesquisa ambiental.

Isso está evidenciado na afirmação de VIEIRA e WEBER (1997, p. 23) que vêm

a necessidade de fazer frente a esses novos desafios, num contexto de delimitação e estruturação progressivas de um campo integrado de pesquisas sobre meio ambiente, exige a nosso ver um esforço sempre renovado de reconstrução de categorias básicas de análise. Trata-se de dotar a “problemática ambiental” de um estatuto epistemológico cada vez mais nítido e consistente, facilitando assim tanto a comunicação nas práticas de integração interdisciplinar, quanto o próprio processo de formação de novas gerações de docentes e pesquisadores.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma abordagem mais ampla que penetre na complexidade dos problemas socioambientais, de modo a interagir de forma interdisciplinar e transdisciplinar na tentativa de responder com algumas soluções, levando-se em conta que se deve conceber a problemática ambiental e sua pesquisa a partir de diferentes dinâmicas que se encontram combinadas na forma de apropriação e gestão de recursos renováveis, permitindo compreendê-las como uma dinâmica em que a organização econômica e social, as normas e classificações, as representações e percepções e os sistema de valores (VIEIRA e WEBER, 1997) são mecanismos que revelam as diferentes formas de como a natureza é representada e utilizada pelo Homem.

Assim, a pesquisa ambiental revela ter múltiplas faces que se conjugam num trabalho de descobrir novas metodologias e intercruzamentos de conhecimentos, corrigindo os equívocos de um passado (e que ainda está presente) que tratou o meio ambiente apenas no aspecto técnico, sem que outras abordagens pudessem ser consideradas. Isso se deve também ao despertar tardio de algumas áreas do conhecimento para a problemática ambiental (JOLLIVET e PAVÉ, 1997). A pesquisa ambiental se consolida como um esforço de reunir inúmeros conhecimentos que tentem resolver inúmeras demandas. Isso se apresenta na intenção de mostrar as interações entre as dinâmicas naturais e sociais que se reproduzem cotidianamente nos mais variados contextos. Portanto, esse tipo de pesquisa deve considerar que a problemática ambiental se constitui de diferentes relações, e que estas devem ser apreendidas por diferentes conhecimentos.

Segundo JOLLIVET e PAVÉ (1997, p. 53), “as pesquisas sobre o meio ambiente suscitam pela primeira vez um grande número de indagações, extremamente diversas em seu conteúdo, e fazem por isso apelo à participação de múltiplas disciplinas pertencentes a quase todas as grandes áreas de investigação científica.”

Tal afirmação leva a iniciativas de pesquisas interdisciplinares que devem considerar o compartilhamento de diferentes áreas do conhecimento em prol do desenvolvimento científico e epistemológico acerca do meio ambiente, produzindo resultados que aprimorem a percepção da própria ciência, tornando-a mais integrada no seu conjunto de práticas e teorias.

Nesse sentido, JOLLIVET e PAVÉ (1997, p. 56), afirmam que “as pesquisas sobre meio ambiente emergiram de uma dupla interrogação: a primeira é de origem social, e a segunda, de origem científica. Na sua acepção atual, a própria expressão meio ambiente é recente; ela veio se juntar aos termos natureza e meio natural (milieu) e, de uma certa maneira, os generalizou.”

Por origem social, os dois autores estão se referindo à inserção da problemática social dentro das questões ambientais, que estão diretamente ligadas à forma de produção e apropriação da natureza pela sociedade humana. Quanto à origem científica, JOLLIVET e PAVÉ estão se referindo à ciência do meio natural que estuda as relações internas da natureza, descrevendo suas interações e evoluções.

Pode-se considerar, a partir desse dois autores, que a pesquisa ambiental deverá compreender que a relação Homem-Natureza se conduz de forma integrada e inter-relacionada, analisando as diferentes ações antrópicas que modificam o meio natural, traduzindo suas relações e conflitos.

Esta pesquisa tendo adotado a perspectiva apontada acima, visa identificar as diferentes representações sociais de um grupo de professoras sobre a prática da educação ambiental, trabalhando-se com alguns referenciais teóricos provenientes da sociologia e da psicologia social.

A teoria das representações sociais possibilitará conhecer os diferentes níveis de discursos das professoras, refletindo assim o nível de compreensão e comprometimento destas com a educação ambiental em comparação com as representações formuladas sobre a cidade de Curitiba. Sendo assim, a teoria das representações sociais junto às tendências da educação ambiental servirão como modelo analítico para que os objetivos deste trabalho sejam alcançados.

Um dos instrumentos teóricos de análise da pesquisa ambiental que vem sendo utilizado no Brasil de modo crescente nos últimos anos é a representação social (DE SÁ; ARRUDA, 2000), inserindo-se como instrumento analítico que confere ao discurso do meio ambiente com diferentes atores sociais, demonstrando que existe uma pré-disposição de representações “naturalistas” sobre o meio ambiente.

Nesse caso, segundo NASCIMENTO-SCHÜLZE (2000, p. 71), “as representações sociais do meio ambiente, assim como os valores atuais que contemplam as relações humanas com a natureza, têm sido foco de pesquisas por parte de órgãos governamentais e educadores, sensibilizados com a importância da educação ambiental no Brasil.”

Ao serem verificadas e analisadas as representações sociais sobre a educação ambiental e a cidade de Curitiba, considera-se importantes os resultados obtidos por esta pesquisa, alargando a compreensão de uma prática socioeducacional que ainda está sendo construída, ao mesmo tempo que existe uma cidade a ser percebida enquanto um meio ambiente símbolo de avanço técnico-ambiental, sugerindo uma qualidade de vida que outras cidades não têm.

Portanto, o foco desta pesquisa incide sobre a relação entre a cidade e a educação ambiental, no qual as representações sociais das professoras servem como meta que estabelece parâmetros analíticos sobre esta relação, tomando-as como sujeitos que vivem um cotidiano em que se mostram algumas contradições sociais e ambientais. E a escola é o espaço que irá revelar algumas realidades existentes e que são vivenciadas pelas professoras.

Quanto a escolha da amostra de professoras da rede municipal de ensino fundamental deveu-se à existência de um programa em educação ambiental: o Alfabetização Ecológica, iniciado em 2001. Ao mesmo tempo que se considerou a existência de um trabalho em educação ambiental fomentado pelas gestões passadas. Isso torna as professoras aqui escolhidas parte de uma estrutura que vem desenvolvendo-se dentro de uma política ambiental em que já existia pelo menos um direcionamento educacional nessa temática.

Para tentar responder a essas problemáticas, se construiu a hipótese de que as representações sociais das professoras, a partir da representação social, dos problemas socioambientais, legitimam a imagem de Curitiba como cidade ecológica, já que têm uma visão a-crítica da realidade da cidade. Portanto, a educação ambiental não oferece às professoras uma visão crítica da cidade de Curitiba. No decurso desta pesquisa, veremos que essa hipótese foi refutada, mostrando a complexidade das relações que se



estabelecem entre as professoras e Curitiba. Cabe observar mais adiante o porquê esta hipótese se mostrou falha e reducionista, não enxergando a dinâmica que as representações sociais poderiam suscitar, revelando novos pontos de vista que uma mera aferição não poderia dar.

Tal hipótese foi testada com o objetivo de rever uma vasta bibliografia sobre as tendências em educação ambiental, considerando que grande parte dela fala sobre a necessidade do rompimento com a visão conservadora/preservacionista/naturalista, considerada uma abordagem excessivamente desligada do contexto social, político e econômico, tratando os problemas ambientais como causas externas e isoladas da sociedade. Busca-se, portanto, estabelecer uma ponte entre esta literatura acadêmica e uma situação real, contextualizada pelo tempo presente, verificando-se a importância da educação ambiental no enfrentamento dos problemas socioambientais urbanos. Ao mesmo tempo que se pretende observar e analisar as representações sociais das professoras sobre a construção do imaginário de "cidade ecológica", ou seja, de que forma Curitiba está vinculada a esta imagem.

A solução para a verificação dessa hipótese foi visitar as sete regionais de Curitiba (MAPA 2), possibilitando aferir com mais rigor estatístico a presença de diferentes representações sociais sobre a relação professora-educação ambiental e professora-Curitiba. Essas duas relações formaram o foco de análise dos 123 questionários semi-abertos aplicados em 66 escolas municipais (MAPA 3).

Portanto, o momento do campo foi de grande importância para responder e criar novos questionamentos para os objetivos desta pesquisa. Vivenciou-se diferentes realidades, em escolas situadas em regiões sem qualquer infra-estrutura.

Os questionários aplicados junto as professoras revelaram uma variedade de caminhos que se tentou tomar para entender como a cidade de Curitiba é representada, ao mesmo tempo em que a educação ambiental ficou em segundo plano, pois as professoras se dispunham a falar mais da cidade do que de uma "prática" em educação ambiental, pois esta se mostrou ainda por se construir.

Os resultados apresentaram uma tendência em ter na educação ambiental um caminho enorme para se percorrer, pois ainda é um conceito a ser apreendido e

trabalhado de forma mais integral, sem que esteja voltada somente a uma relação de preservação e respeito à natureza, não atingindo o problema ambiental no seu cerne.

Para isso, analisou-se uma variedade de gráficos que apresentam inúmeras categorias que compreendem primeiramente as representações sociais sobre a educação ambiental, em que serão observados os diferentes discursos que envolvem a questão ambiental. Num segundo momento, se verificará as representações sociais sobre os problemas socioambientais da cidade de Curitiba, sugerindo também uma identificação da cidade como sinônimo de "ecológica". As representações sociais de ambos os pontos fornecerão a condição de se perceber se existe uma relação entre a educação ambiental e a percepção da cidade, visualizando a construção simbólica dos sujeitos enquanto cidadãos que vivenciam uma cidade.

## **2. APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

O que é? Quando surgiu? Pra que serve? Quais os objetivos? Quais as tendências? São algumas das perguntas às quais se tentarão dar respostas neste capítulo para que possamos compreender o que representa a educação ambiental como instrumento de interação e participação dentro e fora do ambiente escolar. Sugerindo, primeiramente, que a educação ambiental converge como proposta de intervenção dentro da realidade social na qual está inserida. Portanto, não é trabalho só de/para professores (as), mas principalmente da sociedade como um todo. Não deve ser estritamente governamental, mas principalmente não-governamental, ou seja, deve contar com a participação efetiva da sociedade.

Isso revela uma concepção de educação ambiental com caráter estritamente crítico, em que se construam sujeitos capazes de exercer a experiência da implementação dessa educação. Uma educação que, como tantas outras, apresenta seu nascimento, suas tendências e contradições. A educação ambiental conduz ao pensar de novos padrões de desenvolvimento social e econômico. Com isto, exige que a se coloque em confronto com os valores e comportamentos, pretendendo transformá-los

em uma lógica de integração socioambiental, convergindo para uma nova ética de relação entre Homem-Natureza. (GRÜN, 1996).

Por outro lado, a educação ambiental é consequência de uma crise de civilização (LEFF, 1999), em que o paradigma do desenvolvimento econômico e social foi respaldado por uma racionalidade tecnicista e reducionista. Nesse caso, o ser humano se firmou enquanto detentor de um conhecimento, legitimado pelo cartesianismo, que ignorava outros saberes em detrimento de uma Natureza que precisava ser dominada. Quanto mais era dominada, mais afastada estava, tornado quase como estranhos, e por que não, intrusos. Portanto, vê-se nos dias de hoje uma busca em reencontrar as relações perdidas (e quase estagnadas) com a Natureza, integrando-nos a uma nova racionalidade.

## **2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Pode-se começar situando o começo de uma institucionalização da educação ambiental entre os anos 60 e 70, quando as discussões sobre os problemas ambientais passam a ter maior divulgação. Principalmente a partir do ano de 1968, quando foi realizada em Roma "uma reunião de cientistas dos países desenvolvidos para se discutir o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial até meados do século XXI." (REIGOTA, 1998, p. 13).

Mas, segundo REIGOTA (1998) a contribuição dessa reunião, foi fomentar a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, organizada pela ONU, em 1972. Nesse evento, discutiram-se as necessidades de diminuir o padrão de poluição mundial, o que acabou gerando uma polarização de posições entre os países desenvolvidos, que defendiam a diminuição da poluição, e os subdesenvolvidos, que estavam passando por um momento de industrialização e crescimento econômico, e que enxergavam a poluição como um preço para atingir o progresso.

O que interessa em toda essa trajetória é justamente o início de propostas de uma educação que se volte para a conscientização dos cidadãos da necessidade de se

criar soluções aos problemas ambientais (REIGOTA, 1998). Educação esta que viria a ser denominada educação ambiental.

Em 1975, em Belgrado, na Iugoslávia, foram definidos seis objetivos gerais da educação ambiental. Esses objetivos dão nome à "Carta de Belgrado". São eles: 1) conscientização; 2) conhecimento; 3) comportamento; 4) competência; 5) capacidade de avaliação; 6) participação.

O primeiro objetivo refere-se à condição de tornar a educação ambiental um instrumento de reflexão sobre os problemas do meio ambiente. O segundo, leva a perceber que é necessário ter um determinado domínio (científico e tradicional) de conhecimento acerca das questões que envolvem o meio ambiente. E, ao mesmo tempo, da garantia de acesso e desenvolvimento destes conhecimentos. O terceiro, leva em consideração a oportunidade de a educação ambiental ser trabalhada com a mudança de comportamento e valores sociais que são prejudiciais ao meio ambiente. O quarto objetivo conduz à necessidade de que trabalhar para solucionar os problemas ambientais requer *know-how*, na qual a educação ambiental serve como instrumento para suprir possíveis deficiências na compreensão e solução de problemas ambientais. O quinto objetivo eleva a educação ambiental à condição de método/conhecimento interdisciplinar de avaliação do meio ambiente em suas múltiplas relações. O sexto objetivo convoca a necessidade de os cidadãos participarem efetivamente da solução de problemas ambientais locais e globais.

Tais objetivos, preconizados pela "Carta de Belgrado", dão as condições para que em 1977, na antiga URSS, pudesse ser realizado o Primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental, mais conhecido como a "Conferência de Tbilisi".

"Nesta conferência foram definidas as finalidades, objetivos, princípios orientadores e estratégias para o desenvolvimento da educação ambiental." (IBAMA, 1996, p.?). Em Tbilisi, gerou-se os princípios organizadores de uma educação ambiental que tentaria reverter o quadro de desgaste da relação Homem-Natureza, dando base ao reestruturamento dessa relação por meio de uma necessária conscientização dos problemas ambientais gerados ao longo de muitos séculos, o que permite a discussão do atual modelo de desenvolvimento.

"A Conferência de Tbilisi concluiu também que a educação ambiental - elemento essencial de uma educação global e permanente, voltada para a solução dos problemas e com a ativa participação de todos - contribuirá para orientar os sistemas de educação no sentido de uma maior idoneidade, realismo e interpenetração com o meio natural e social, visando facilitar o bem-estar das comunidades humanas." (UNESCO, 1998, p. 12).

As orientações da Conferência de Tbilisi servem até hoje como referencial para se pensar a prática da educação ambiental, fortalecendo-a como instrumento legítimo de intervenção social junto aos modelos educacionais e de desenvolvimento, uma vez que indicaram inúmeras tarefas para a educação ambiental, tornando-a também um mecanismo fundamental na consolidação do desenvolvimento sustentável. Dentre essas tarefas pode-se considerar que,

um dos principais objetivos da educação ambiental consiste em o ser humano compreender a complexa natureza do meio ambiente, resultante da interação de seus aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais. Portanto, ela deve criar para o indivíduo e para as sociedades os meios de interpretação da interdependência desses diversos elementos no espaço e no tempo, a fim de promover uma utilização mais reflexiva e prudente dos recursos do universo para atender às necessidades da humanidade.

Além disso, essa educação deve contribuir para que se perceba claramente a importância do meio ambiente nas atividades de desenvolvimento econômico, social e cultural. Ela deve favorecer, em todos os níveis, a participação responsável e eficaz da população na concepção e aplicação das decisões que põem em jogo a qualidade do meio natural, social e cultural. (UNESCO, 1998, p. 36-37).

A educação ambiental fará a intermediação entre a relação sociedade e meio ambiente, intervindo com questionamentos e soluções aos problemas ocasionados por tal relação. Pois segundo as próprias orientações,

a característica mais importante da educação ambiental consiste provavelmente em apontar a solução de problemas concretos. Os indivíduos, qualquer que seja o grupo da população ao qual pertençam e o nível em que se situem, percebem claramente os problemas que limitam o bem-estar individual ou coletivo, esclareçam suas causas e determinem meio de resolvê-los. Desse modo, os indivíduos estarão em condição de participar da definição coletiva de estratégias e atividades voltadas para acabar com os problemas que refletem na qualidade do meio ambiente. (UNESCO, 1998, p. 40).

Isso estabelece uma importante tarefa para a educação, que consiste em alavancar o aprimoramento das percepções socioambientais no plano de uma educação formal e não-formal. Nesse sentido, as orientações de Tbilisi conferem à educação ambiental um papel de salvaguarda aos preceitos do desenvolvimento sustentável, considerando-a como a mola-mestra da crítica ao atual modelo de desenvolvimento.

Com isso, a educação ambiental constitui um conhecimento que se alia aos preceitos do desenvolvimento sustentável, reforçando a necessidade de se reavaliar também a educação tradicional, entendendo-a não como uma disciplina a ser acrescida ao currículo escolar, mas como uma nova forma de conceber a sua estrutura, visto que forma o conhecimento mais integrado em detrimento da fragmentação e redução das áreas do saber. Portanto, a educação ambiental amplia o papel da escola nas diferentes áreas do conhecimento, já que consiste num conhecimento interdisciplinar, pois "é preciso conhecer as correlações existentes entre fenômenos e situações que o enfoque disciplinar fragmenta. Aos ignorar as fronteiras que separam as disciplinas especializadas, o enfoque interdisciplinar busca dar uma perspectiva mais geral e menos esquemática dos problemas." (UNESCO, 1998, p. 43). A interdisciplinaridade abrange, então, os problemas ambientais a partir de inúmeras interdependências ou relações que estão presentes naquele momento, de modo a oportunizar a análise mais completa e com maior possibilidade de atingir soluções.

Outra contribuição de Tbilisi ao fomento da educação ambiental diz respeito à integração da comunidade junto aos problemas socioambientais. Segundo tais orientações,

uma educação voltada para a solução de problemas concretos do meio ambiente não só supõe o desenvolvimento de conhecimentos e técnicas, mas também, e antes de mais nada, um prática comunitária exercida sobre determinados meios. Não há dúvida de que é na vida diária da coletividade, e em face dos problemas que nela se apresentam, que os indivíduos e grupos sociais se interessam pela qualidade do meio ambiente, procurando conservá-la e melhorá-la. (UNESCO, 1998, p. 44).

Essa característica converge para a tendência de uma educação aberta ao diálogo com os inúmeros atores sociais que vivenciam os problemas cotidianos, uma

vez que possibilita experiências para soluções locais e globais, porque favorece o desenvolvimento de uma educação integrada à realidade da comunidade. Isso remete ainda, para a necessidade de uma educação permanente, que não se limite ao espaço escolar, mas que se amplie para outras margens de ação.

Na verdade, a Conferência de Tbilisi, muito mais do que propor uma educação ambiental, oferece fundamentos para que se pense o futuro como desafio às ações, e que estas estejam interligadas ao espírito de mudanças estruturais do atual modelo de sociedade e de desenvolvimento.

Se a Conferência de Tbilisi deu à educação ambiental suas principais metas e princípios, foi na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), no Rio de Janeiro em 1992 (mais conhecida como Eco-92), que ela se firmou como instrumento impreterível à realização do desenvolvimento sustentável, pois está vinculada ao capítulo 36, da Agenda 21<sup>5</sup>, que recebeu o título de Promoção do ensino, da conscientização pública e do treinamento. Segundo BARBIERI (1998, p. 145),

O ensino, o aumento da consciência pública e o treinamento estão vinculados a todas as áreas-programas da Agenda 21. Este capítulo trata de propostas gerais, enquanto que as propostas específicas relacionadas às questões setoriais de que trata a Agenda foram formuladas nos demais capítulos correspondentes. Os princípios básicos do presente Capítulo são as recomendações da Conferência Intergovernamental de Tbilisi de 1977.

Tanto o ensino formal, quanto o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas e para conferir consciência ambiental, ética, valores, técnicas e comportamentos em consonância com as exigências desse novo padrão de desenvolvimento.

Por assim ser, a Agenda 21 torna-se um documento que legitima a educação ambiental em nível global e local, principalmente a partir das exigências de formação de Agendas locais para o desenvolvimento sustentável. Mas apesar dessa legitimação, ainda parece estar longe a sua efetivação como proposta de ação, seja global ou localmente.

---

<sup>5</sup> Documento aprovado no período da Eco-92, que estabelece os princípios de ação para alcançar os objetivos do desenvolvimento sustentável. Segundo BARBIERI (1998, p. 58), "ela é uma espécie de consolidação de diversos relatórios, tratados, protocolos e outros documentos elaborados durante décadas na esfera da ONU."

Por outro lado, não se pode negar que o referido documento vem norteando, principalmente no Brasil, uma forma de organizar a sociedade civil, seja por meio de ONG's (Organizações Não-Governamentais) ou Movimentos Sociais, visto que abarca a elaboração de projetos que trazem novas propostas para o desenvolvimento social e econômico. Nesse cenário vê-se que a educação ambiental tem um papel decisivo na construção e implementação desse documento.

Segundo SACHS (1993), para colocar em prática as orientações contidas na Agenda, é importante compreender, antes de tudo, que a educação cumpre com o objetivo de "replanejar os currículos de escolas primárias e secundárias para incluir noções de ecodesenvolvimento urbano, poupança de recursos e maior autoconfiança; iniciar crianças e jovens em seus futuros papéis de cidadãos, envolvendo-os na gestão ambiental das cidades onde vivem." (SACHS, 1993, p. 34). Nessa afirmação, o autor evidencia a importância de uma educação que construa nos indivíduos um sentido de inserção social, na busca de soluções para as causas e também para a compreensão das consequências dos desequilíbrios socioambientais, fortalecendo a idéia de um desenvolvimento sustentável integrado junto ao cotidiano da sociedade.

## 2.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

No Brasil, a educação ambiental surge nos anos 60 como forma de contestação ecológica pela valorização e preservação da natureza, e por assim ser, faz parte do que pode chamar de movimento ambientalista. Mas é somente em 1973, quando foi criado o primeiro órgão público direcionado a esta área: a SEMA (Secretaria Especial de Meio Ambiente) que a problemática ambiental vem a ser oficializada como preocupação a ser defendida e assistida, ainda que de forma muito incipiente. Segundo o Ministério do Meio Ambiente (2002, p. 6),

"a SEMA, desde a sua criação, desenvolve atividades de capacitação e sensibilização da sociedade. Tais atividades ganham maior relevância a partir da fusão da SEMA com a SUDEPE (Superintendência do Desenvolvimento da Pesca), SUDEHVEA (SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA BORRACHA), e o IBDF (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento



Florestal), quando é criado o IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Renováveis), em 1989."

Nesse ano, marcado pela primeira eleição direta, após mais de vinte anos de ditadura militar, acontece uma reestruturação no Estado, no sentido de promover a lógica do mercado. Para muitos, significou a modernização do aparelho estatal, para outros, o início do seu sucateamento e abertura às políticas neoliberais de diminuição das ações do Estado. É nesse contexto que a educação ambiental começa a se definir como instrumento de integração a uma perspectiva de política ambiental para o país, ao mesmo tempo em que o movimento ambientalista cresce no mundo, principalmente no Brasil, pois nomes como Chico Mendes, Augusto Ruschi, Frans Krajberg, José Lutzenberger, Partido Verde brasileiro, entre outros, anunciam a necessidade de a sociedade se voltar contra a devastação das florestas tropicais. Parece, então, com isso se iniciava um novo tempo para as questões de ordem ambiental.

A seu tempo a educação ambiental, passo-a-passo, vinha se oficializando como proposta pedagógica de conscientização ambiental, fato que é comprovado pelo Parecer Técnico 226/87, que apontava, em 1987, a necessidade de "orientar a inserção da educação ambiental ao currículo escolar." (MMA, 2000). Mas é somente na Constituição Brasileira, de 1988, no Art. 225, que se destaca a necessidade de "promover a educação ambiental nos níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente." (MMA, 2000). Nota-se, então, uma tendência preservacionista que permite verificar o quanto ainda era incipiente a discussão sobre a educação ambiental, mas, ainda sim, um avanço para a sua implementação devidamente institucionalizada.

Após esse período, diversos encontros e atividades foram realizadas com o objetivo de provocar a discussão sobre a prática da educação ambiental, bem como limitações e inovações. Para tanto, as ONG's têm um papel fundamental no trabalho de desenvolvimento das metas para a educação ambiental no Brasil.

Em 1996, "os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) são elaborados como diretrizes orientadoras da melhoria da educação, nos quais se inclui Meio Ambiente (Educação Ambiental) como tema

transversal no currículo escolar." (MMA, 2000). Portanto, os PCN's vêm como instrumento de agregação das áreas do conhecimento, para o quê a interdisciplinaridade é fonte epistemológica da integração e realização de um saber que seja menos fragmentário e reducionista, visto que, o tema Meio Ambiente pode gerar discussões e metodologias que visem integrar o espaço da escola (relação alunos-professores) com a realidade social e ambiental em que ambos estão inseridos.

Nessa perspectiva, são desenvolvidos mais profundamente, conceitos como proteção, preservação, conservação, recuperação, degradação, sustentabilidade e diversidade que sintetizam a problemática ambiental dentro e fora da escola, possibilitando aos alunos perceberem as diferentes relações entre sociedade e natureza, encontradas tanto no meio rural, como no urbano. Assim, a temática ambiental se propõe a problematizar essas relações presentes em cada realidade.

Veja-se que, ainda segundo os PCN's (1997, p. 29), "a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global", o que, de fato, confere à educação ambiental a prerrogativa de instituir um *modus operandi* crítico em relação ao atual modelo de sociedade, uma vez que fornece aos indivíduos instrumentos que os capacitem a um saber menos reducionista e fragmentado.

Na esteira desses trabalhos, em 1999, é aprovada a Lei 9795/99, que regulamenta e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, cujo foco é fornecer mais legitimidade à sua prática em âmbito escolar e não escolar, estabelecendo, assim, a necessidade de construção como um conhecimento que tenha uma abordagem múltipla, e não unilateral, a fim de que se perceba relação entre sociedade e natureza como uma intrincada lógica de trocas e contradições, em que a primeira se reproduz a partir da segunda ocasionando diferentes consequências para essa relação. A Lei 9795/99 vem, então, confirmar a necessidade de ampliação da educação ambiental no nível escolar e não escolar, uma vez que envolve toda a

sociedade, cujo interesse se centra na promoção da participação de todos para um comprometimento maior com uma prática ética e sustentável.

Por assim dizer, a educação ambiental fortalece-se como meta educacional a ser discutida e ampliada em âmbito nacional, visto que se defende a promoção de sua prática nos mais diferentes níveis da educação, desde a pré-escola até a universidade, desde uma política voltada aos catadores de papel até a implementação de uma indústria. Nesse sentido, a educação ambiental parece se fazer presente em vários contextos, no entanto observa-se que ainda restam muitas fronteiras a serem ultrapassadas, e a primeira delas diz respeito ao enfoque excessivamente reducionista que a mídia dá à questão ambiental, limitando uma abordagem mais abrangente, visto que os meios de comunicação massificam e simplificam as informações, fato que necessitaria de reconsideração, uma vez que são instrumentos importantes para a difusão de idéias.

Por outro lado, é importante lembrar que tal conhecimento contou com avanços importantes, como, por exemplo, dois trabalhos que se centram na tentativa empírica de desenvolvimento da percepção e dos conceitos que envolvem a relação sociedade-natureza, tornando-os formas de conhecimento complementares, mostrando seus problemas e soluções.

O primeiro trabalho foi uma dissertação de mestrado, que tinha como objetivos

diagnosticar as concepções de educação e ambiente que sustentam a práxis da EA, isto é, como os professores se posicionam pedagogicamente perante a necessidade de formar cidadãos conscientes da degradação socioambiental e engajados na mudança desse quadro; investigar se essas concepções determinam um caráter transformador nas práticas dos professores em relação ao conhecimento, aos alunos, à comunidade escolar e à sociedade, levando-se em conta seu contexto específico de trabalho; investigar o potencial de produção de conhecimentos relacionados às questões ambientais locais (bairro/município) e de participação/intervenção nessa realidade. (SEGURA, p. 24, 2001).

Tais atividades foram descritas e analisadas com o intuito de observar em que medida algumas escolas públicas de São Paulo abordam a importância da interação entre a escola e o meio ambiente local em que está inserida, de maneira a fazer com que alunos e professores interajam na problematização de questões socioambientais,

rompendo, assim, com uma visão a-crítica do papel da educação ambiental, para fomentar a participação da comunidade escolar.

O segundo trabalho descreve o desenvolvimento e o resultado de uma atividade pedagógica realizada em uma escola de São Paulo com alunos da 5ª série do ensino fundamental, em que o professor discute o conceito de natureza. Gradualmente, as atividades são propostas num crescendo que busca inicialmente a percepção do que é natureza para os alunos, e, a partir dessa investigação, o professor começa a provocar novos olhares sobre a relação entre a natureza e a sociedade, promovendo, dessa forma, a busca de uma compreensão menos naturalista e mais socioambiental, a partir do que os discursos iniciais dos alunos sejam por eles mesmos percebidos e modificados, ampliando assim a compreensão sobre as causas dos problemas ambientais.

Segundo o autor desse trabalho,

"Esses elementos foram elaborados na articulação com as experiências dos alunos e transformou-se numa leitura histórica das múltiplas significações que o contexto sociocultural das crianças apresentavam. A partir dessa minha atuação como professor-pesquisador, trabalhando com o tema de Educação Ambiental, o conceito de natureza que os alunos construíram também significava a sua própria realidade contraditória, possibilitando-lhes novas construções cognitivas para uma leitura histórica dos problemas ambientais. (TAMAIIO, 2002, p. 149).

Os dois referidos trabalhos são um exemplo de como a educação ambiental pode se transformar em um instrumento eficaz para a construção de um conhecimento menos superficial e fragmentado, e sim, por um mais sólido e complexo, visto que esse conhecimento se confirma, então como um mecanismo de participação política.

É evidente também a importância que a educação formal exerce nesse aspecto, já que deixa de ser um mero espaço de reprodução social, no qual o conhecimento muitas vezes é associado a algo estático e sem motivação, para recuperar um papel importante dentro da sociedade, porque congrega pais, alunos e professores, convidando-os a integrarem-se numa reflexão diária e, por vezes, cansativa, mas que resultará, se assim se quiser, na concretização de uma sociedade mais consciente sobre os seus atos.

### 2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Se a educação ambiental é um instrumento necessário para a mudança das estruturas da disseminação do conhecimento, que mostra as interdependências entre diferentes tipos de saberes na soluções e compreensão da crise socioambiental, por outro lado ela pode ser considerada como um meio fundamental para a divulgação e consolidação do desenvolvimento sustentável.

Deve-se, primeiramente, entender que tal desenvolvimento vem como possibilidade substitutiva ao atual modelo de desenvolvimento ocidental capitalista, e também socialista. Segundo o Relatório Nosso Futuro Comum (1991, p. 09), a tarefa do desenvolvimento sustentável é a de "garantir que ele atenda às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem às suas." Essa concepção, bem usual em publicações sobre o tema, traz a possibilidade de pensar em um futuro que estará limitado pelas ações do presente, porque se chegará ao limite do atual padrão de vida, o que se evidencia em países industrializados, cujo padrão de vida/consumo/produção assumiu índices alarmantes de degradação ambiental. Nesse caso, a sustentabilidade surge como proposta de enfrentamento a essas limitações, de modo a instaurar a possibilidade de crítica ao atual padrão de desenvolvimento.

Segundo o mesmo Relatório<sup>6</sup>, "o conceito de desenvolvimento sustentável tem, é claro, limites - não limites absolutos, mas limitações impostas pelo estágio atual da tecnologia e da organização social, no tocante aos recursos ambientais, e pela capacidade da biosfera de absorver os efeitos da atividade humana. Mas tanto a tecnologia quanto a organização social podem ser geridas e aprimoradas a fim de proporcionar uma nova era de crescimento econômico." Com isso, fica estabelecido que o desenvolvimento sustentável deve-se desencadear de acordo com uma nova lógica de produção, ou seja, uma outra racionalidade econômica e social.

---

<sup>6</sup> Id.

O desenvolvimento sustentável expõe ainda a discussão sobre os males do mundo capitalista, sem os questionamentos do marxismo, o que para alguns autores (CARIDE & MEIRA, 2001; FOLADORI, 2001) mencionam que esse novo conceito de desenvolvimento vem apenas forjar a necessidade de um capitalismo domesticado. Por outro lado, alguns autores consideram o desenvolvimento sustentável como sendo, senão a última, a próxima bandeira para um marxismo atualizado. É o caso de VIEIRA & BREDARIOL (1998, p. 54-55), cuja idéia afirma que “nós estamos entre um capitalismo ecológico ou a instauração de uma outra lógica social. E o marxismo passa a incluir nas suas reflexões a questão do meio ambiente.”

Mas, antes de se adentrar nessas discussões sobre os possíveis caminhos ou descaminhos do desenvolvimento sustentável, primeiramente é importante conceituá-lo de acordo com a sua primeira denominação de *ecodesenvolvimento*. Foi Maurice Strong, em 1972, na Primeira Conferência Mundial sobre Meio Ambiente, em Estocolmo, quem lançou a proposta de um conceito que substituísse o *velho* desenvolvimento. Mas foi Ignacy Sachs quem cunhou e descreveu o seu conceito e suas inúmeras aplicabilidades, definindo-o como

“[...] um processo criativo de transformação do meio, com a ajuda de técnicas ecologicamente prudentes, concebidas em função das potencialidades deste meio, impedindo o desperdício inconsiderado dos recursos, e cuidando para que estes sejam empregados na satisfação das necessidades reais de todos os membros da sociedade, dada a diversidade dos meios naturais e dos contextos culturais. Promover o Ecodesenvolvimento é, no essencial, ajudar as populações envolvidas a se organizar, a se educar, para que elas repensem seus problemas, identifiquem suas necessidades e os recursos potenciais para receber e realizar um futuro digno de ser vivido, conforme os postulados de justiça social e prudência ecológica.” (SACHS, citado por VIEIRA & BREDARIOL, 1998, p. 58-59).

Anos mais tarde, Sachs reformulou o sentido de *ecodesenvolvimento*, sob o nome de desenvolvimento sustentável, dividindo-o em cinco dimensões: a sustentabilidade social, econômica, ecológica, espacial e cultural. Todas têm em comum fazer com que as políticas públicas adotem parâmetros desenvolvimentistas. Assim, o desenvolvimento sustentável assegura, com esses postulados, novos parâmetros de *como crescer* sem comprometer a sociedade e tampouco a natureza.

Talvez esse seja o ponto positivo do que se conceitua o desenvolvimento sustentável. Por outro lado, inúmeras críticas são feitas a tal concepção, ou seja, compreendo que o desenvolvimento sustentável vem apenas inibir propostas de transformação da sociedade, propondo um novo capitalismo, com uma outra roupagem. Segundo esse ponto de vista, a proposta do desenvolvimento sustentável busca conter o atual modelo capitalista, sem que as suas estruturas políticas sejam afetadas, ou seja, tal conceito apenas mostra uma outra face de um novo capitalismo, o capitalismo domesticado.

Segundo LEFF (1999, p. 123),

O discurso do desenvolvimento sustentável não é homogêneo. Pelo contrário, expressa estratégias conflitantes que correspondem a visões e interesses diferenciados. Suas propostas vão desde um neoliberalismo econômico, até a construção de uma nova racionalidade produtiva. A perspectiva economicista privilegia o livre mercado como mecanismo para internalizar as externalidades ambientais e para valorizar a natureza, recodificando a ordem da vida e da cultura em termos de um capital natural e humano. Pelo seu lado, as propostas tecnicistas destacam a desmaterialização da produção, a reciclagem dos dejetos e as tecnologias limpas. A partir da perspectiva ética, as mudanças nos valores e nos comportamentos dos indivíduos aparecem como princípio fundamental para alcançar a sustentabilidade. Cada uma destas perspectivas implica projetos diferenciados de educação ambiental, centrados na formação econômica, técnica e ética, respectivamente.

Segundo RATTNER (1992), o conceito de desenvolvimento sustentável só faz sentido à medida que impele a construção de uma sociedade mais equilibrada e racional. Além disso, traz a possibilidade de discussão sobre a aplicabilidade de políticas que assumam uma perspectiva mais ampla de participação popular nas decisões tomadas pelas administrações públicas. Abrem-se, desse modo, possibilidades de inovações e alternativas para os problemas enfrentados nos grandes centros urbanos, tais como moradia, saneamento básico, limpeza pública, dentre outros. Ainda um aspecto que não pode ser esquecido, para construção de uma sociedade pautada no desenvolvimento sustentável, é a exigência de criação de espaços para a cidadania, pois "[...] não é possível atender todos estes requisitos de sustentabilidade senão através da ampliação dos espaços da cidadania, que por sua vez, exige a manutenção de regimes democráticos e o aperfeiçoamento constante das suas instituições." (BARBIERI; 1997; p.45).

Os espaços de cidadania a que o autor se refere é sugestão para uma educação ambiental que contribua para a reflexão crítica dos preceitos do desenvolvimento sustentável, de modo a consolidar a prática da sustentabilidade dentro e fora das escolas, na qual a educação formal e informal representam possibilidades práticas à sua realização. Compreende-se, portanto, que esse espaço de cidadania refere-se a uma cidadania emancipatória (SANTOS, 2000), que consolide a formação de subjetividades partilhadas em prol de uma participação política mais efetiva.

Nesse princípio, a educação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento sustentável, considera que a "mudança de paradigma social leva a transformar a ordem econômica, política e cultural, que, por sua vez, é impensável sem uma transformação das consciências e dos comportamentos das pessoas. Neste sentido, a educação se converte em um processo estratégico com o propósito de formar os valores, as habilidades e as capacidades para orientar a transição na direção da sustentabilidade." (LEFF, 1999, p. 112). Assim, o comprometimento entre a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável é marcado não apenas por inter-relações de conhecimentos e valores, mas principalmente pela construção de uma racionalidade ambiental (LEFF, 1999, 2001) que subverta a ordem fragmentária do saber, convergindo para a maturação de um conhecimento interdisciplinar.

Tal conhecimento é a base de uma interação de diferentes saberes na constatação da complexidade como movimento transformador que, ao mesmo tempo, agrega novos valores. De um conhecimento que tinha raízes no antropocentrismo e no racionalismo cartesiano, pode-se chegar a um saber de incertezas plantadas pelas divergências entre diferentes formas de saber. Isso leva ao reconhecimento daquilo que MORIN (2001) chama de "as cegueiras do conhecimento", em que faz uma crítica à ciência que se comporta como saber monolítico ou mesmo reducionista. Com isto, MORIN (2001, p. 21) considera que

o desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. A educação deve-se dedicar, por conseguinte, à identificação de erros, ilusões e cegueiras.



A educação, portanto, pode ser considerada um instrumento a mais na consolidação dos princípios de uma sociedade sustentável, empregando novos valores, conceitos e saberes que tornem a sustentabilidade uma realidade concreta, para o quê a interdisciplinaridade é o método a ser adotado como força geradora de saberes em permanente diálogo que estão em busca de soluções aos impasses criados pela modernidade, sendo, pois, a educação ambiental um mecanismo de organização destes princípios interdisciplinares que convirjam para um desenvolvimento sustentável crítico aos padrões tradicionais de crescimento.

## 2.4 AS DIFERENTES TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Da mesma forma que se pode estabelecer diferentes tendências de desenvolvimento sustentável, também é possível encontrar diferentes tipologias de educação ambiental que foram descritas por muitos autores (SOUZA, 1999; REIGOTA, 1990, 1995; LAYRARGUES, 2002 b; GUIMARÃES, 2000; etc.). Pode-se demarcar algumas dessas tipologias que mostram os interesses que estão detrás delas. Como bem afirma FREIRE (1996) toda educação é ideológica, e isso quer dizer que ela representa diferentes interesses políticos e econômicos, e porque não, científicos e filosóficos. "Deve-se lembrar, acima de tudo, que o processo educativo não é neutro e objetivo, destituído de valores, interesse e ideologias. Ao contrário, a educação é uma construção social repleta de subjetividade, de escolhas valorativas e de vontades políticas, dotada de uma especial singularidade, que reside em sua capacidade reprodutiva dentro da sociedade." (LIMA & RONCAGLIO, 2001, p. 120).

Ainda nessa perspectiva, segundo GUIMARÃES (2000), diferentes visões de mundo são decorrentes também de diferentes projetos educacionais, e, tais visões vão desde as mais conservadoras às mais críticas, e por assim ser, igualmente em educação ambiental apresentam-se diferentes projetos e concepções.

A vertente conservadora pode ser situada como sendo vinculada a uma educação ambiental oficial/acrítica/instrumental/tecnicista/romântica/naturalista, que

se caracteriza principalmente pela descontextualização social e política dos problemas ambientais, revelando uma tendência de perceber somente os aspectos biológicos e/ou biofísicos envolvendo soluções imediatistas, que não atingem as reais causas dos problemas, pois segundo LAYRARGUES (2002 b, p. 213), "o discurso ecológico oficial propõe posturas menos políticas e mais técnicas para o enfrentamento das questões ambientais." Tal vertente converge para uma educação ambiental comportamental que esteja comprometida com a mudança de comportamento dos indivíduos, como por exemplo a atividade de "treinar" os indivíduos a não jogar o lixo no chão ou a separar o lixo em casa, sem que seja discutido o problema do consumo ou da produção do lixo. Isso revela uma educação ambiental que vislumbra com as conseqüências dos problemas ambientais, mas que não atinge as suas causas. Segundo LIMA (2002), isso caracteriza uma educação ambiental que se converte em um "conservadorismo dinâmico" cujo olhar é meramente reformista, superficial e reducionista, operado "por mudanças aparentes e parciais nas relações sociais e nas relações entre as sociedades e o ambiente enquanto conserva o essencial. Na verdade, a própria racionalidade de sua ação apóia-se na idéia de antecipar mudanças cosméticas a fim de garantir que não haja mudanças." (LIMA, 2002, p. 125).

LIMA caracteriza a educação ambiental conservadora como

uma concepção reducionista, fragmentada e unilateral da questão ambiental; uma compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; uma tendência a sobrevalorizar as respostas tecnológicas diante dos desafios ambientais; uma leitura individualista e comportamentalista da educação e dos problemas ambientais; uma abordagem despolitizada da temática ambiental; uma baixa incorporação de princípios e práticas interdisciplinares; uma separação entre as dimensões sociais e naturais da problemática ambiental; uma responsabilização dos impactos ambientais a um homem genérico, descontextualizado econômica e politicamente; uma banalização das noções de cidadania e participação que na prática são reduzidas a uma concepção liberal, passiva, disciplinar e tutelada. (LIMA, 2002, p. 127).

Nessa concepção, encontra-se os indivíduos descontextualizados dos problemas ambientais que os cercam, cuja perspectiva é imediatista e desvinculada de aspectos históricos, sociais e econômicos que os geraram, potencializando soluções técnicas que não viabilizam entender a complexidades das relações que se fazem presentes. A educação ambiental conservadora responde, portanto, às necessidades da manutenção

do sistema econômico-político-social que gera os problemas ambientais, sendo muito mais uma educação voltada à correção e aos comportamentalismos do que ao seu enfrentamento e a formulação crítica.

Por outro lado, na vertente crítica encontra-se a possibilidade de problematizar as dimensões políticas, sociais e econômicas que determinam o meio ambiente, já que consiste em uma educação ambiental comprometida com a emancipação dos sujeitos participantes (educador/educando).

A educação ambiental crítica sugere o enfrentamento direto dos problemas socioambientais (para possíveis soluções estruturais) na tentativa de romper com a lógica do mercado, de modo a promover uma práxis social que restitua aos sujeitos a possibilidade de uma participação política mais ativa, reafirmando a sua posição de responsabilidade quanto ao que está à sua volta. LIMA (2002) caracteriza também as existência de uma educação ambiental emancipatória que está vinculada a

uma compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental; uma defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não-humanas; uma atitude crítica diante dos desafios da crise civilizatória; uma politização e publicização da problemática socioambiental; uma associação dos argumentos técnico-científicos à orientação ética do conhecimento, de seus meios e fins, e não sua negação; um entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural; uma convicção de que o exercício da participação social e a defesa da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental; um cuidado em estimular o diálogo e a complementaridade entre as ciências e as múltiplas dimensões da realidade entre si, atentando-se para não tratar separadamente as ciências sociais e naturais, os processos de produção e consumo, os instrumentos técnicos e os princípios ético-políticos, a percepção dos efeitos das causas dos problemas ambientais e os interesses privados (individuais) dos interesses públicos (coletivos), entre outras possíveis; uma vocação transformadora dos valores e práticas contrários ao bem-estar público." (LIMA, 2002, p. 128-129).

Em virtude disto, LAYRARGUES (2002a) vislumbra uma educação ambiental progressista que esteja comprometida com a transformação social que iniba tanto a exploração da natureza como a do próprio ser humano, reconhecendo, a partir desse princípio, as contradições existentes dentro da sociedade, sua complexidade, bem como as suas inúmeras inter-relações. Pois, "seu verdadeiro sentido é a promoção da reflexão dos valores fundamentais da sociedade moderna e das instituições que se

valem desses princípios para dominar, oprimir e explorar tanto a natureza como certas camadas da sociedade." (LAYRARGUES, 2002a, p. 212).

Isso possibilita o convencimento de que existem inúmeras práticas e metodologias em educação ambiental que estão vinculadas a diferentes interesses políticos-ideológicos, convergindo para uma tipologia binária em que há uma educação normativa, acrítica e comportamentalista, e, por outro lado, uma educação progressista, crítica e emancipatória, e ambas acabam refletindo em diferentes projetos de sociedade.

SOUZA (2000) afirma que existe uma "babelização" de práticas e tendências dentro da educação ambiental, que acabam fragmentando discursos, teorias e problemas, diante do que as ciências humanas e naturais assumem perspectivas educacionais diferentes sobre os problemas ambientais, fracionando ainda mais a sua atuação dentro de perspectivas que possam trazer soluções.

Por enquanto, o diálogo entre os interessados revela-se difícil; a pedagogia multiforme; o referencial teórico disperso; a coesão frouxa. A este fenômeno estamos chamando de 'discurso fracionado'. Como está, a 'educação ambiental' é nau sem rumo, empurrada pelas mãos de muitos timoneiros, cada um mais certo de sua certeza, da correção de sua rota, e mais imune a considerações complementares e corretivas propostas por seus 'adversários'. (SOUZA, 2000, p. 22).

Percebe-se, nessa afirmação o conflito do conceito de uma prática que atenda a diferentes interesses, e em que se apresenta um cenário de múltiplas formas de conhecimento que se distanciaram no desenvolvimentos das ciências. Portanto, enquanto não houver uma imediata interação das diferentes áreas, será impossível se conceber uma educação ambiental integrada. Não que se postule unificar ou criar um modelo de educação ambiental, muito pelo contrário, a multiplicidade é sempre bem-vinda, pois ela ajuda a problematizar e a complexificar a prática educacional, inibindo práticas reducionistas. O que se faz necessário é criar um diálogo possível entre as diferentes áreas do saber com a finalidade de que todas trabalhem dentro de uma interdisciplinaridade.

De acordo com SOUZA (2000), junto a estas divisões internas do conhecimento que ajudam a confundir algumas práticas em educação ambiental, encontra-se também diferentes concepções sobre o meio ambiente, as quais influenciam as práticas, uma vez que, segundo o autor, "confunde-se o uso sistemático de Ecologia com Ambientalismo, Preservacionismo e Conservacionismo. Destarte, não se pisa terreno teórico firme quando o usamos. Depende do interlocutor e de sua particular exegese, entender 'ecologia' de uma forma ou de outra. O que dificulta qualquer projeto de 'educação ambiental'". (SOUZA, 2000, p. 67).

O Ambientalismo caracteriza-se por ter uma postura de restrições aos aspectos sociais, em que são valorizados somente os aspectos naturais, em que o primeiro é visto como exterior e danoso ao segundo, cuja postura é a de buscar a correção aos problemas do meio ambiente. Segundo SOUZA (2000, p. 71), "do Ambientalismo, portanto, estão excluídos os sociólogos por inúteis. O que se quer é ação corretiva sobre o ambiente natural atingido; não necessariamente compreensão crítica do sistema sócio-econômico (...). A predominância da perspectiva ambientalista afasta a reflexão sociológica".

O Conservacionismo, por sua vez, é caracterizado pela presença dos interesses do sistema e do mercado, no qual a Natureza é mais uma mercadoria a ser valorizada. Tratando-a dessa forma, ela poderá ser conservada para ser utilizada segundo os interesses do sistema econômico, de modo que o utilitarismo está aí inserido como força motriz das intenções do sistema industrial. SOUZA (2000, p. 72) afirma que

é orientada não necessariamente para respeitar o equilíbrio, mas sim o que poderia afetar os interesses do sistema industrial. Conservar o sistema em ação implica conservar 'algo' da natureza, não necessariamente porque é importante para a vida ou porque seja ético fazê-lo, na defesa do direito à existência das próximas gerações, mas porque é útil para a sanidade econômica do capitalismo industrial.

Enquanto que o Preservacionismo aproxima-se do Ambientalismo, mas com a diferença de que o primeiro trata a natureza não como um fim científico, mas como paisagem estética a ser preservada. "O preservacionista despreza o antropocentrismo característico dos conservacionistas, assim como analisa com certa suspeita as atitudes

artificialmente corretivas dos ambientalistas. O preservacionismo cultiva o símbolo energizante das montanhas, vales e florestas." (SOUZA, 2000, p. 74). Para o preservacionismo a natureza tem um valor sentimental, considerada como casa que deve ser respeitada e idolatrada.

Nessas três tendências ecológicas apresentadas por SOUZA (2000), encontram-se possíveis vertentes da educação ambiental, em que cada uma está diretamente ligada à forma de representação que se tem da natureza. Por um lado, uma natureza que é objeto científico em que se busca a regulação e correção dos problemas ocasionados pelos seres humanos, representado pelo ambientalismo. Por outro, tem-se uma natureza que está vinculada ao sistema sócio-econômico, em que ao ser humano cabe prover suas necessidades diretamente dela, conservando-a para dela usufruir, então, aqui, encontra-se o conservacionismo como vertente antropocêntrica. Por último, há o preservacionismo que está ligado a um sentimento estético, em que a natureza é figurada como razão mítica e que deve ser intocada. O que se percebe nessas 3 tendências é, portanto, a não presença de fatores sociais e políticos que incrementariam uma percepção crítica no envolvimento da sociedade junto aos problemas ambientais.

REIGOTA (1990) também contribuiu com a verificação e identificação de diferentes representações sociais de meio ambiente que acabam por influenciar nas práticas educacionais dos professores. Ele estabeleceu 3 categorias: a globalizante, a antropocêntrica e a naturalista.

Esta última converge para o sentido de meio ambiente em que somente os elementos naturais estão presentes, e no qual, os aspectos sociais não são levados em conta. Para REIGOTA (1990, p. 157), "les professeurs de sciences qui ont cette représentation sociale considèrent qu'une action éducative sur l'environnement doit avoir comme objectif prioritaire la transmission de connaissances sur la nature."<sup>7</sup>

A visão antropocêntrica refere-se à importância de considerar o ser humano como razão e vontade a ser aceita como a única perspectiva possível de existência do

---

<sup>7</sup> "Os professores de ciências que têm esta representação social consideram que uma educação sobre o meio ambiente deve ter como objetivo principal a transmissão de conhecimentos sobre a natureza."

mundo, na qual a natureza é um objeto a serviço das vontades humanas. "L'homme n'est pas ici un élément composant de l'environnement en interaction avec les autres composants. Il est l'élément maître et utilisateur de l'environnement."<sup>8</sup> (REIGOTA, 1990, p. 154).

Já a globalizante se caracteriza pela compreensão de um meio ambiente em que a esfera social e a esfera natural interagem entre si, o que vai ocasionar uma prática educativa que leve em conta a importância de compreender tal interação para agir dentro e junto a ela. "Pour eux, une action éducative en relation à l'environnement doit avoir pour objectif la transmission de connaissances sur leur complexité, tout comme la conscientisation des individus du besoin de préserver les interactions."<sup>9</sup> (REIGOTA, 1990, p.156).

Essas representações sociais do meio ambiente condicionam uma perspectiva que se reproduz em metodologias e tendências de uma educação ambiental difusa, de múltiplas formas e conseqüências, evidenciando que a prática de uma educação que se denomina ambiental ou para o meio ambiente carrega consigo manifestações de valores e ideologias que dão forma ao contexto conceitual e prático, tornando a educação ambiental um guarda-chuva conceitual de inúmeras vertentes que se tocam e se excluem mutuamente, contribuindo, dessa forma, para a complexificação da sua compreensão.

Algumas das tendências apontadas aqui a partir da leitura de alguns autores, não visam afirmar somente que existe este ou aquele tipo de educação ambiental, mas o que deve ser percebido é que com elas carregam diferentes interesses e propostas de sociedade. Deve-se considerar que as motivações de um educador ambiental também estão ligadas a essas perspectivas ideológicas, e porque não, subjetivas.

A identificação de tendências em educação ambiental não visa o engessamento da compreensão sobre suas tipologias, ao contrário, quer-se trazer a discussão das suas

---

<sup>8</sup> "O ser humano não é um elemento que compõe o meio ambiente na interação com outros elementos. Ele é o principal elemento e usufruidor do meio ambiente."

<sup>9</sup> "Para eles, uma ação educativa em relação ao meio ambiente deve ter por objetivo a transmissão de conhecimentos sobre sua complexidade, como a conscientização dos indivíduos da necessidade de preservar as interações."

problemáticas, revelando de que forma o educador se identifica ou não com cada uma delas.

Com isso, não se quer esgotar a discussão sobre as tipologias em educação ambiental, mas trazer à tona outras questões, conduzindo ao sentido de que nenhuma delas é neutra.

Chega-se então ao ponto de se afirmar que aliada a essas tendências também se encontra a pluralidade de movimentos e pensamentos ambientalistas que ajudam a disseminá-las como vetores importantes, que incorporam diferentes perspectivas relacionais com o meio ambiente. Aqui, apenas far-se-á menção a algumas, pois isso torna ainda mais complexo o tema em questão.

Em LAYRARGUES (2002 b) nota-se algumas dessas tipologias, que são descritas a partir de um número variado de autores (NAESS, 1973; VINCENT<sup>10</sup>, 1995; OPHULS<sup>11</sup>, 1977; LEIS<sup>12</sup>, 1992; etc.), que demarcam a diversidade dos movimentos ambientalistas, mostrando também as diferentes correntes do pensamento ambiental a que estão vinculados.

Primeiramente, o autor descreve a doutrina ecocêntrica da *ecologia profunda* (*Deep Ecology*), em que se evidencia um posicionamento crítico-radical à presença e ação do ser humano moderno junto à natureza, em que se busca reencontrar a essência do "bom selvagem" rousseauiano, que representa o reequilíbrio dessa relação. (LAYRARGUES, 2002 b). Portanto, é estabelecida uma postura de retorno à natureza, já que "advogam a idéia de uma mudança radical no âmbito dos valores, uma transição do antropocentrismo para o ecocentrismo." (LAYRARGUES, 2002 b, p. 130).

Por outro lado, considera-se a corrente da *ecologia superficial*, na qual está embutido o princípio de entender a natureza como mercadoria a ser protegida para o bem da própria sobrevivência do ser humano, ambos inseridos dentro da lógica do mercado. "Seus expoentes propõem uma mudança reformista, por intermédio da inclusão da dimensão ecológica na vida social, basicamente através da racionalidade

---

<sup>10</sup> VINCENT, A. **Ideologias políticas modernas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

<sup>11</sup> OPHULS, W. **Ecology and the politics of scarcity**: prologue to a political theory of the steady state. San Francisco: E. H. Freeman, 1977.



econômica que agora pode corrigir as falhas de mercado da economia e passa a incorporar as externalidades ambientais desde que a contabilidade ambiental apresse-se a valorar a natureza." (LAYRARGUES, 2002 b, p. 130).

O autor também descreve o pensamento ambientalista como ideologia política, na qual o eco-capitalismo, o eco-socialismo/eco-marxismo, eco-anarquismo e o eco autoritarismo/eco-fascismo se encontram presentes dentro de diferentes ideários político-ideológicos, estabelecendo variadas apropriações e ações pela e na natureza.

O eco-capitalismo considera que a mesma lógica mercadológica que degrada a natureza é também capaz de resolver as crises ambientais ocasionadas por ela. Nesse caso, visa-se tornar o capitalismo um sistema político-econômico mais domesticado. Enquanto que o eco-socialismo ou eco-marxismo representa a impossibilidade de se falar em soluções às crises ambientais enquanto se considera a lógica capitalista, tornando essa tendência um contraponto ao eco-capitalismo. Portanto, "vislumbra-se aqui, com nitidez, um agudo conflito polarizando a tendência eco-capitalista, que deseja efetuar a completa privatização da natureza, contra a tendência eco-socialista, que deseja consolidar a natureza como um patrimônio público e coletivo." (LAYRARGUES, 2002 b, p. 131).

Já o eco-anarquismo busca fazer a crítica de que são os mecanismos hierárquicos da sociedade que levaram ao desequilíbrio da relação ser humano-natureza.

O eco-autoritarismo chama a atenção para a morosidade das formas democráticas de resolver os problemas ambientais, agravando ainda mais a crise ambiental. Portanto, o eco-autoritarismo proclama a necessidade de um Estado forte e interventor para resolver os problemas que agravam a crise do meio ambiente. "Em suma, por não haver sinais claros que assegurem que a democracia seja compatível com a sustentabilidade, essa tendência sugere a instauração de uma elite tecnocrática reguladora das relações sociais, capaz de enfrentar o desafio de resolver autoritariamente a crise ambiental." (LAYRARGUES, 2002 b, p.131). O mesmo autor

---

<sup>12</sup> LEIS, H. R. Ética ecológica: análise conceitual e histórica de sua evolução: In.: Vários autores. **Reflexão cristã sobre o meio ambiente**. São Paulo: Loyola, 1992. p. 51-76.

também se utiliza da classificação de LEIS (1992), segundo a qual, existem quatro formas de pensamento e ética ambientalista: alfa, beta, gamma e ômega.

O pensamento alfa está marcado por uma tendência individualista na relação ser humano e sociedade, e antropocêntrica na relação ser humano e natureza. O beta, por sua vez, corresponde à tendência que encontra na relação humano-sociedade uma postura comunitária, sendo que na relação humano-natureza mantém-se o antropocentrismo. Ou seja, a solução aos problemas ambientais primeiramente tem que passar pela solução dos problemas sociais, sem os quais a primeira fica em segundo plano. Pelo contrário, o gamma representa a vertente em que a relação ser humano e sociedade se dá pelo viés individualista, sendo que na relação humano-natureza existe o sentido biocêntrico. Isso significa que os problemas ambientais são centrais em detrimento aos sociais, e a natureza assume um papel central de preocupação, tornando a esfera social um problema descolado da realidade que se vive. O último pensamento, o ômega, "mais que uma tendência, seria a essência da ética ecológica." (LAYRARGUES, 2002 b, p. 132). Portanto, a relação humano- sociedade possui uma orientação comunitária, ao mesmo tempo que a relação humano e natureza postula o biocentrismo. Seria, então, nesse caso, uma tentativa de buscar maior equilíbrio em ambas as relações.

Outra classificação que LAYRARGUES (2002 b) apresenta, a partir de um outro autor (HERCULANO<sup>13</sup>, 1992), mostra sete vertentes conceituais diretamente ligadas ao enfrentamento da crise ambiental: fundamentalistas, alternativos, neomalthusianos, zeristas, verdes ou ecologistas sociais, eco-tecnistas e marxistas.

Os fundamentalistas estão ligados ao ecocentrismo que combate o antropocentrismo. Já os alternativos fazem uma crítica à cultura ocidental (produtivismo, industrialismo, consumismo, etc.), propondo uma volta à natureza, rompendo com todos os preceitos do mundo moderno.

Por sua vez, os neomalthusianos referem-se ao combate do crescimento populacional, vendo neste a principal causa da degradação do meio ambiente. Os

---

<sup>13</sup> HERCULANO, S. Do desenvolvimento (in)supertável à sociedade feliz. In: GOLDENBERG, M. (org.). **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, 1992. p. 9-48.

zeristas propõem uma taxa de crescimento econômico igual a zero, revelando uma preocupação com aspectos do desenvolvimento industrial que vai minando qualquer chance de proteção da natureza.

Já os verdes ou ecologistas sociais vão de encontro ao capitalismo e ao socialismo, pois ambos compartilham do ideário do desenvolvimentismo industrializado, sendo inspirados pelo anarquismo.

Os eco-tecnistas visam o melhoramento das questões ambientais por meio de incremento tecnológico, e, por fim, os marxistas fazem crítica ao sistema capitalista propondo um eco-socialismo, no qual se resolveriam as questões sociais e, em virtude disso, as questões ambientais também estariam resolvidas.

LAYRARGUES ainda apresenta uma outra classificação analisada por SOFFIATI, 1993 e 2001, e que mostra as atitudes políticas frente às crises ambientais, são elas: exponencialismo, compatibilismo, preservacionismo, conservacionismo, ambientalismo e ecologismo. Apresentando ainda o ambientalismo e socioambientalismo. Estas últimas dizem respeito, segundo LAYRARGUES (2002 b, p. 134), "às práticas da luta ambientalista, e ainda não presente em destaque na literatura como categorias de análise (...)."

O exponencialismo representa a tendência de ver a natureza como um bem ilimitado a ser usufruído pela sociedade, não admitindo a existência de uma crise ambiental.

O compatibilismo converge para uma situação de incrementação do desenvolvimento, mas ao mesmo tempo, considera que é necessário cuidar do meio ambiente para que o primeiro não seja atingido.

O preservacionismo assume a postura de defesa radical da natureza, chegando a isolar o ser humano para que este não a degrade ainda mais. O conservacionismo é a postura que busca fazer um uso racional dos recursos naturais, protegendo-os, para garantir a sobrevivência da espécie humana.

Enquanto que o ambientalismo representa uma postura mais de ativismo político, sem que seja feita qualquer tipo de proposta aprofundada para as mudanças nas

estruturas políticas e econômicas, o que demonstra uma fragilidade teórica sobre os problemas e suas possíveis soluções. (LAYRARGUES, 2002b).

O ecologismo é a postura crítica sobre a realidade das crises ambientais, levantando às necessidades de transformações do mundo, propondo-se uma outra sociedade em relação com ela mesma e com a natureza.

Outra classificação foi apresentada por LAYRARGUES (2002b): o ambientalismo e o socioambientalismo. O primeiro se refere à dicotomia da luta ambiental com a luta social, em que ambos aparecem dissociados, pois são tratados como formas diferenciadas de ação, em que um não se relaciona com o outro. O socioambientalismo, pelo contrário assume a postura de complementaridade das questões ambientais e sociais, pois ambos não podem estar dissociados, fazendo parte do mesmo problema.

Nessas amplas e discutíveis tendências do pensamento ambientalista, pôde-se encontrar algumas tipologias que se repetem na forma de conceber a relação ambiental, ou seja, vários nomes com semelhantes características. Mas o que se deve apreender deste esforço classificatório é que estas tendências se refletem na educação ambiental, na qual as visões de mundo se fazem presentes em metodologias que guardam uma diversidade de intenções. Pois "da mesma forma que o ambientalismo, atualmente não é mais possível entender a educação ambiental no singular, como um único modelo alternativo de educação que simplesmente se opõe a uma educação convencional, que não é ambiental." (LAYRARGUES, 2002 b, p. 136).

Por fim, a descrição de tendências em educação ambiental apresenta a contribuição de SAUVÉ<sup>14</sup> (1997) apontada por LAYRARGUES (2002b), que ajuda a equacionar tal discussão, na qual são classificadas da seguinte maneira: educação sobre o meio ambiente; educação no meio ambiente; educação para o meio ambiente. Essas três classificações ajudam a resumir a tentativa de mapeamento dessas tendências.

A educação sobre o meio ambiente está relacionada à transmissão de informações e conhecimentos que habilitam os sujeitos a interagirem com o ambiente.

Nesse caso, o meio ambiente é um objeto a ser apreendido como forma de conhecimento.

A educação no meio ambiente reflete-se numa atividade educativa que se propõe como "estratégia pedagógica" de aprender a partir de um contato mais direto com a natureza ou "com o contexto biofísico e sociocultural da escola ou comunidade", para o quê o meio ambiente é instrumento de aprendizagem.

Já a educação para o meio ambiente considera-se importante a ação de resolver e prevenir os problemas ambientais, e o meio ambiente, é, então, a meta do aprendizado.

Esse amplo resgate sobre as diferentes perspectivas em educação ambiental se fez para considerar que o mais certo é afirmar que, o que existe de fato, são **educações ambientais**, que resultam de diferentes correntes pedagógicas, ideológicas, e até mesmo subjetivas, que podem trazer novas possibilidades ou mesmo representar entraves ao desenvolvimento de suas abordagens. Mas a pergunta que resta é: qual dessas abordagens está correta?

Esta pesquisa assume uma postura de tentar construir e perceber uma educação ambiental emancipatória e crítica, que dê subsídios aos sujeitos que estão envolvidos com ela, tornando a representação social dos professores um instrumento importante para iniciar um diálogo com a possibilidade de se criarem meios de chegar a uma emancipação socioambiental que por nós é exigida.

Não é intenção rotular ou reduzir a prática dos educadores através de classificações de acordo com uma tipologia de educação ambiental, muito pelo contrário, quer-se é problematizar a relação quase que estanque dessas tipologias, fortalecendo a idéia de que elas estão em contato, também se misturam, e o que nos falta é encontrar um certo equilíbrio, fazendo com que, aos poucos, seja suprimido o adjetivo ambiental, isto é, que os princípios da educação ambiental possam ser incorporados dentro dos currículos, mas principalmente, no cotidiano escolar e extra-escolar, em professores e alunos.

---

<sup>14</sup> SOUVÉ, L. **Pour une éducation relative à l'environnement**. Montréal: Guérin, 1997.

Ao se falar desse cotidiano, abre-se o diálogo que a prática da educação ambiental necessariamente deve ter, diálogo este estabelecido pelas diferenças culturais que se encontram dentro de uma escola, dentro de uma cidade, dentro de um país. Isto remete à intenção de aproximar as linguagens, os jeitos e as formas de ver o mundo que está a volta de todos, não tornando a educação ambiental um instrumento fechado, no qual a dinâmica sociocultural do ambiente não deve ser subestimada.

Para isso, a educação ambiental deve compreender também o conceito de cultura, que possibilita diversidade dos olhares em que a realidade se mostra como um caleidoscópio.

É essa discussão, pois, que se propõe na seqüência deste trabalho, para que se mostre como a educação ambiental também deve se integrar no cotidiano sociocultural de alunos e professores, ampliando a compreensão do elemento cultural/social que interage na transformação da natureza. Aqui, será introduzido o conhecimento intercultural como chave que abre ao diálogo da diferença cultural, na qual muitas vezes a prática da educação ambiental limita-se em "repassar" um conhecimento científico, em detrimento de um conhecimento local, o que, muitas vezes, torna tal prática inoperante diante de uma realidade social que fala outra linguagem, que não a científica. Para isso, abre-se a necessidade da escuta como um movimento de também saber quem é o outro e o que ele tem a nos dizer, sem que se incorra no erro de subestimar uma outra forma de conhecimento, que não somente a científica/formal/padrão.

## 2.5 O CONHECIMENTO INTERCULTURAL COMO BUSCA DE UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O que o conhecimento intercultural tem a acrescentar à prática da educação ambiental? Quais os limites que a educação ambiental enfrenta quando toma contato com outras realidades sociais e culturais? Existe possibilidade de diálogo entre o conhecimento intercultural e a educação ambiental? Como ficam as representações sociais que estão presentes no cotidiano desta relação entre educação e cultura? Enfim,

qual o papel da educação intercultural dentro de uma educação ambiental que busca resgatar "novos" valores, comportamentos e atitudes?

São esses os questionamentos que se quer responder, com uma rápida conceituação da educação ambiental a que se está referindo. Em primeiro lugar, a educação ambiental é uma educação que pretende ser uma resposta aos dilemas socioambientais a que os sujeitos estão submetidos. Portanto, é mais um instrumento de reflexão crítica sobre a sociedade, ainda que se encontrem tendências conservadoras, acríticas e tecnicistas que precisam ser superadas. Nesse caso, adverte-se para uma pretensa "babelização" de tipologias na prática da educação ambiental, compromissadas com diferentes interesses ideológicos, políticos, sociais e econômicos. Portanto, ela é heterogênea na forma como os diferentes interesses dela se apropriam. Mas aqui considera-se a tipologia de uma educação ambiental que se propõe crítica ao modelo de sociedade atual, tentando estabelecer novas conexões que venham contribuir para o seu desenvolvimento.

Desse modo, a educação ambiental nasce como força motriz para a mudança do cenário de degradação social e ambiental, representando uma tentativa de reconceituar a natureza, bem como a relação que se tem com ela. Para REIGOTA (1995), a educação ambiental é uma educação política, pois ela agrega uma tendência de questionamento crítico aos valores sociais há muito impregnados na estrutura da sociedade moderna, exigindo uma participação política mais efetiva dos cidadãos na transformação social dos paradigmas do atual modelo de desenvolvimento. Portanto, cabe a ela a construção de um diálogo com diferentes estruturas sociais e culturais na busca das soluções socioambientais. Soluções estas que devem ser construídas a partir da possibilidade de desfragmentação do conhecimento, na qual a interdisciplinaridade torna-se uma meta a ser atingida pela educação ambiental. Ou seja, não cabe tornar a educação ambiental uma disciplina a mais dentro do currículo, pelo contrário, deve-se torná-la um tema transversal que abranja as mais diferentes formas de conhecimento.

Com isto, a educação ambiental é um ingrediente a mais na crítica ao sistema de ensino formal, que se identifica com um conhecimento fragmentado, de origem cartesiana, vinculando-o a uma forma de conhecimento que exige um grau maior de

complexidade na compreensão da realidade, tornando-o tecedor de outras teias de relações no emaranhado de questionamentos sobre as certezas absolutas. (MORIN, 2001; GEERTZ, 1978).

Para isso, foram utilizadas as idéias de GEERTZ (1978), buscando, com isso, criticar à forma de compreender a realidade por meio do conceito de cultura, pois é nela que estão estabelecidas as teias de significados que darão origem ao que se chama de realidade social. Nesse caso, a sociedade é como um texto a ser lido e interpretado, em que o conceito de cultura "é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado." (GEERTZ, 1978, p. 15).

Da mesma forma, como GEERTZ, utilizando uma leitura parcialmente weberiana da sociedade, a educação ambiental deveria se situar como intenção interpretativa e não como inquisidora de verdades e conceitos pré-estabelecidos, mas também não se quer com isto dizer que ela deverá assumir uma postura de relativismo absoluto. Por outro lado, o que se tenta reconhecer é que, em muitos casos, as metodologias em educação ambiental assumem uma postura de imposição de uma verdade urgente que deve ser estabelecida em nome de uma concepção que se sobrepõe a outras formas de compreensão do mundo.

Isso permite perceber, segundo MORIN (2001, p. 19), que "a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão", estabelecendo-se um posicionamento segundo o qual há maior integração entre sujeito e objeto, em que ambos deverão ter um comportamento de compreensão e interpenetração mútua na construção do conhecimento.

MORIN (2001) ainda adverte que, para se construir uma educação para o futuro deve-se "enfrentar as incertezas", sendo este um saber fundamental dentro de um pensamento que se constrói a partir do que podemos chamar de pós-modernidade, ou seja, a incerteza é um saber que revela a possibilidade criativa de um futuro em que nada está determinado. Nesse sentido, compreende-se que tudo está para ser feito, tudo



está em aberto, e, com isso, é necessário que todos estejam prontos para o inesperado, pois a incerteza imprime um sentimento de perene instabilidade que faz o sujeito se mover na busca de uma compreensão em que o conhecimento nunca estará concluído. A incerteza é, pois, o pensamento/sentimento que nos revela o sentido de sempre se estar começando, nunca concluindo. Em outras palavras, a incerteza é um desafio para o conhecimento, já que ela estabelece a busca de constante questionamento.

Nesse ponto, ao se tentar entender a importância e a tarefa da educação ambiental, pode-se considerá-la como um tipo de conhecimento que se situa como revitalizador do conhecimento humano planetário, em que o comportamento antropocêntrico, representado pela ciência moderna, deverá ser destituído da centralidade do saber. Parece que não nos interessa mais nos pensar somente como seres humanos, mas como seres que compartilham o mundo com outras formas de vida, buscando agora estabelecer uma outra relação, ao mesmo tempo que se deve apresentar soluções aos impasses de uma história que se constituiu a partir do domínio e da degradação da natureza.

Então, a educação ambiental representa a retomada de um diálogo em que somente existia um sujeito, em que a natureza é sempre vista como o objeto (o outro que é estranho a nós). A revitalização desse diálogo mostra também a necessidade de se buscar a compreensão entre nós, ou seja, é preciso que nos escutemos para que possamos entendermo-nos e aceitarmos-nos como diferenças que compõem a diversidade do espírito humano. A educação, desta forma, tem um papel fundamental para estabelecer o entendimento dessas diferenças.

É a partir desse diálogo que se pode afirmar que a educação ambiental tem a aprender com a interculturalidade, visto que esta dá a possibilidade de reconsiderar a relação conflituosa do conhecimento formal (científico) em detrimento de um conhecimento tradicional (popular).

A interculturalidade restitui à educação a condição de reconhecer a diversidade cultural que une e separa os sujeitos, ao mesmo tempo que os diferencia e os qualifica como iguais, pois, é nessa contradição de pertencimento e não-pertencimento que está vinculada a necessidade de um diálogo que sirva como ponte, ligando as nossas

diferenças e semelhanças. Isso estabelece a condição para reencontrar a nossa diversidade cultural, como desafio à uma educação que se integre a diferentes visões de mundo.

Cabe então compreender que "o foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos. Tal deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em cheque a coesão da cultura hegemônica." (FLEURI, 2001, p. 114). Alargando o grau de compreensão da educação como mero receptáculo e transmissor de informações aos sujeitos, a interculturalidade provém de uma crítica à concepção homogeneizante de cultura, e "aponta para um projeto que, no plano educacional, pretende intervir nas mudanças induzidas pelo contato com as diversidades, de modo a promover atitudes abertas ao confronto e conduzir os processos aculturadores a uma integração entre culturas que não 'colonizem' as minoritárias." (FALTERI, 1998, p. 37).

Nesse ponto de integração à compreensão de formas de culturas diferentes, considera-se que a educação ambiental deverá fazer o mesmo trajeto de apreensão sobre a diversidade humana, pois, se ela se apresenta como mais um mecanismo de inclusão de saberes e disseminação de novos valores a serem apreendidos na consolidação de uma nova racionalidade, resta convidá-la a se integrar na discussão sobre a interculturalidade, fazendo-a conceber a cultura e os sujeitos que dela fazem parte, não como blocos monolíticos, mas como um corpo instável em permanente movimento e mudança.

Desse despertar sobre a diversidade cultural e suas imbricações na prática educacional, LEFF (1999) considera necessário que a educação ambiental convirja a uma educação "ecológica popular", em que os saberes dos alunos são considerados na construção de saber ambiental. Segundo LEFF (1999, p. 121),

Frente à pretensão objetiva/universal da ciência, o saber ambiental revaloriza o conhecimento singular, subjetivo e pessoal. A educação ambiental promove a construção de saberes pessoais que são a inscrição de subjetividades diversas na complexidade do mundo. A educação

ambiental se inscreve, assim, dentro de um processo estratégico que estimula a reconstrução coletiva e a reapropriação subjetiva do saber. Isto implica que não há um saber ambiental pronto e já dado, que se separa e se insere nas mentes dos alunos, mas sim um processo educativo que fomenta a capacidade de construção de conceitos pelos mesmos a partir de suas "significações primárias".

Nesse sentido, a educação ambiental deve caminhar ao lado do conhecimento de senso comum como revitalizador de significados sobre o meio ambiente e os problemas socioambientais decorrentes da relação de desequilíbrio que o ser humano tem consigo e com a natureza, considerando que no senso comum, muitas vezes, podem ser encontradas as causas e as soluções para esses problemas. Então, revitalizar tal conhecimento torna-se uma tarefa primordial no desenvolvimento de uma consciência crítica e política sobre o nosso papel como sujeitos responsáveis e ativos na defesa de nossos direitos, já que, a partir desse princípio, exige-se envolvimento com os problemas locais, reconhecendo-se como sujeito de sua própria história.

Segundo FREIRE (1996, p. 76),

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não ser neutra.

A partir dessa afirmação pode-se também considerar que a educação intercultural e a educação ambiental são instrumentos de formulação e capacitação crítica, dando aos indivíduos a possibilidade de se perceberem enquanto sujeitos de múltiplas faces, culturas, identidades, conhecimentos, enfim, sujeitos que têm o potencial de formularem as próprias respostas às suas perguntas. Isso revela que na educação ambiental há uma possível vocação de tornar o conhecimento científico aliado ao conhecimento do senso comum, convergindo na emancipação social dos sujeitos que estão envolvidos. Aliados aqui, refere-se as de não se contraporem às contribuições que cada conhecimento pode trazer para compreensão de um fato.

A pedagogia freireana vem contribuir para essa perspectiva de conceber o conhecimento que o educando traz como possibilidade crítica e criativa para o

desenvolvimento da percepção sobre uma dada realidade social em que está inserido, tornando o conhecimento "adquirido" motor de transformações, em vez torná-lo fechado em si mesmo, sem qualquer possibilidade de diálogo ou questionamento.

O conhecimento, portanto, é um instrumento disponível à construção dialógica do pensamento dos indivíduos, contribuindo mais com perguntas do que com respostas, pois o ato da primeira já é compreendido como ação revitalizadora da cognição, ou seja, o questionamento é uma forma de o sujeito manter-se atento à tentação de construir verdades absolutas. Nisso compreende-se que o conhecimento deve estar aberto às novas formas de apreensão e experimentação da realidade, ou em outras palavras, o conhecimento se abre às incertezas. (MORIN, 2001).

Com tal princípio chega-se a MORIN como pensador que busca tirar a educação e o saber da estagnação criativa, já que propõe uma abertura de novos saberes e sensibilidades. É buscando aprender com o erro que se pode chegar a um acerto em que, "reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências." (MORIN, 2001, p. 23). Os limites do conhecimento devem ser colocados à prova, e desta maneira situar-se como um conjunto de saberes que devem se complementar, trabalhar juntos, sem se isolar em suas verdades científicas.

MORIN intui que a identificação desses limites que se apresentam para o conhecimento, em suas várias dimensões, só vem contribuir com a desfragmentação do ser humano na relação Homem-Natureza, tornando-o capaz de sentir-se como parte de um sistema maior que a própria sociedade humana, tornando o olhar do ser humano menos antropocêntrico e cartesiano, e mais biocêntrico e compreendendo-o como parte de um todo.

Em MORIN, encontra-se a subversão de uma forma de pensar, que contribui para a percepção sobre o que é a complexidade, de modo a recusar qualquer tipo de reducionismo. O autor também pode ser considerado um pensador que está ligado a uma educação intercultural, uma vez que busca descobrir em nossas diferenças os elementos que podem nos unir, revitalizando a educação como instrumento agregador de novos conhecimentos.

A educação ambiental deve estar também interligada com a construção de um pensamento que se detenha na complexidade dos elementos que constituem a realidade, manifestando a intenção de não se tornar uma forma de conhecimento reducionista, devendo-se tornar uma educação interdisciplinar como intenção de convergência à complexidade da apreensão e solução dos problemas socioambientais.

A interdisciplinaridade convida-nos a reconhecer a necessidade da integração de diferentes tipos de saberes, portanto, ela é um princípio tanto da educação intercultural como da educação ambiental, fortalecendo a contribuição da primeira para com a segunda.

Tomar a educação como um instrumento para aproximar diferentes formas de saberes é uma meta a ser alcançada por educadores e educandos, fortalecendo ainda mais a necessidade de se reconhecerem como sujeitos de sua própria história, ou seja, isso estabelece uma noção de que todos somos importantes na construção do conhecimento, participando dele como mola motriz das transformações sociais.

Com esse objetivo, a educação ambiental situa-se como parte dessa engrenagem de motivação às transformações que devem ser concretizadas na educação formal e/ou informal trazendo à tona as diferentes formas de apropriação simbólica e concreta do meio ambiente, criando-se um diálogo, como já foi dito acima, entre várias formas de saberes (saber científico e de senso comum).

Não podemos esquecer que todo esse cenário das necessidades de uma reformulação dos preceitos educacionais vêm também de uma crise da ciência e também de civilização. Ambas são decorrências de anos e anos de um tipo de conhecimento em que a ciência balizou o desenvolvimento da civilização, dando a falsa idéia de que somente ela proveria as necessidades. Mas a civilização e a própria ciência se viram rodeadas de problemas que ambas fomentaram: a crise ambiental em suas diferentes dimensões - o perigo nuclear, as mudanças climáticas, a produção de gases poluentes, o desmatamento florestal causando a diminuição da biodiversidade, a produção de lixo industrial, dentre outros. Portanto, todas esses exemplos são conseqüências de uma civilização que pôs em risco sua própria existência, colocando em xeque o conhecimento adquirido ao longo do tempo, pois este produziu formas de

dominação da natureza que acabaram se voltando contra a própria espécie humana, denotando os limites de uma ciência que se mostra impotente diante do que ela mesma criou.

Nesse sentido, a educação ambiental vem como proposta de reversão desse quadro de diferentes crises, como instrumento vital na construção de uma nova racionalidade. Mas para isso, ela tem muito o que aprender com o desenrolar dessas crises, em que as certezas começam a ser expostas como incertezas ou algo inconcluso, revelando que o interesse do momento é restabelecer um contato maior com as diferentes concepções ou formas de conhecimento, para daí extrair novos sentidos sobre a relação do ser humano com o mundo que está a sua volta.

Sendo assim, a educação ambiental tem como aliada a teoria das representações sociais que segue uma linha de relativização das verdades absolutas, em virtude de entender que a realidade é um caleidoscópio em que cada indivíduo tem a sua própria visão de mundo. As representações sociais convidam a entender de forma integrada o que somos como significado, constituindo formas simbólicas de compreensão sobre a nossa interpretação e entendimento do mundo. Estão, pois, vinculadas a uma forma de compreender o não-dito, revelando um universo de significados que ajudam a compreender a maneira como os sujeitos se relacionam uns com os outros, como se percebe a vida que está a volta, enfim, como se percebe o outro. Portanto, as representações são uma face da interculturalidade que a educação ambiental deverá apreender como instrumento revelador das relações que a sociedade tem com ela mesma. Junto a essa teoria, a educação intercultural atua como instrumento que agrega diferentes valores e significados, dispondo de uma organização dos espaços culturais e simbólicos em que os sujeitos estão integrados, o que torna a comunicação e compreensão desses espaços mais próxima de um diálogo e da supressão de seus problemas. Ainda que, assim, não se solucione a crise de civilização a que ela está vinculada, pelo menos criam-se instrumentos para percebê-la.

## 2.6 PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA

Em Curitiba, tal Programa surgiu com o objetivo de iniciar um trabalho mais efetivo na institucionalização da educação ambiental como instrumento de proposição de soluções aos problemas ambientais enfrentados pela comunidade escolar, promovendo uma mudança de atitudes diante do meio ambiente, propondo a construção de um cidadão mais consciente dos seus atos.

Esse Programa teve início no ano 2001, vindo a subsidiar, dando apoio técnico às escolas municipais na construção de propostas de envolvimento da comunidade aos problemas da escola e do seu entorno. O programa foi inspirado na obra "A teia da vida", de Fritjof Capra, bem como em sua experiência junto ao Centro de Alfabetização Ecológica, nos Estados Unidos.

Segundo a SME (Secretaria Municipal de Educação de Curitiba) (2001, p. 03),

a expressão Alfabetização Ecológica foi proposta por Fritjof Capra em 1996. Ser alfabetizado nessa perspectiva significa entender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para organizar a vida de maneira sustentável nas comunidades humanas. Isso requer conhecimento, experimentação e enfrentamento das problemáticas socioambientais, na perspectiva de conexidade com todo o universo. Para tanto, é necessária a observação reflexiva da complexidade/totalidade da realidade, para então se chegar a uma intervenção ambiental saudável a partir da aquisição de valores.

Complementando com o próprio CAPRA (1997, p. 231), "precisamos revitalizar nossas comunidades - inclusive nossas comunidades educativas, comerciais e políticas - de modo que os princípios da ecologia se manifestem nelas como princípios de educação, da administração e de política."

Nesse caso, o Programa visa promover um circuito de integração do saber ambiental para dentro e para fora da escola, consolidando o conhecimento não apenas como forma teórica, mas também prática. Busca-se, desse modo promover também a prática da interdisciplinaridade, fazendo com que a educação ambiental um conhecimento integrado a diversas disciplinas.

Segundo a SME (2001, p. 14), "a perspectiva pedagógica apresentada nas Diretrizes Curriculares - em discussão, lançadas em 2000 para as escolas da Rede

Municipal de Ensino de Curitiba - propõe tratar a questão ecológica de forma abrangente, estabelecendo a 'Educação para o Desenvolvimento Sustentável' como um dos princípios que deverão nortear todas as ações pedagógicas das escolas."

De maneira integrada, o Programa de Alfabetização Ecológica<sup>15</sup>, visa contribuir com o desenvolvimento das diretrizes da Agenda 21, promovendo a participação da sociedade na conscientização sobre os problemas ambientais.

Segundo a SME (2001, p. 14), "o método básico do programa Alfabetização Ecológica configura um processo de pesquisa-ação, em que o pensar global e o agir local permeiam a problematização de questões ecológicas. Supõe uma posição de busca ativa, em que as soluções não são únicas nem são dadas, e a complexidade da teia da vida não se restringe a questões ecológicas, mas abrange problemas sociais, políticos, éticos e econômicos."

Nesta rápida apresentação do Programa de Alfabetização Ecológica fica clara o começo de um trabalho ainda a ser concretizado, já que é muito recente a sua implementação, pois os resultados só poderão ser vistos ao longo de sua continuidade e compromisso com a sociedade. Foi explicitado que essa pesquisa não visou a avaliação desse Programa, mas apenas se utilizou dele como sinalização de uma proposta político-pedagógica na popularização das questões socioambientais.

### **3. A REPRESENTAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES: UMA TEORIA EM QUESTÃO**

Falar sobre a teoria das representações sociais é convidar cada um para uma montanha russa de tendências e contribuições. Para tratar das representações sociais primeiramente seria necessário fazer menção à sociologia durkheimiana que abre a possibilidade de um novo campo de pesquisa. Anos mais tarde, Serge Moscovici

---

<sup>15</sup> "A alfabetização ecológica no currículo escolar tem como objetivo a reflexão crítica das questões socioambientais, visando à formação de cidadãos conscientes, que atuem responsavelmente na superação de desequilíbrios da realidade em que vivem, com vistas à sustentabilidade do Planeta." (SME, 2001, p. 14).



retomou o conceito de representação coletiva para formar a teoria das representações sociais.

Ao mesmo tempo que nasce como teoria, (mas como o próprio Moscovici já pontuou, ela é uma teoria em aberto) as representações sociais não se fecham à contribuição de outros pesquisadores, muito pelo contrário, ela se enriquece abrindo novas possibilidades de análise e metodologias. Pois, se as representações sociais expressam os comportamentos, as atitudes e as comunicações estabelecidas entre os indivíduos, muitos são os conceitos e idéias que abrangem esse meio. Entre eles, destacam-se a noção de *habitus* e campos defendida por Bourdieu; da noção de "eu", referida por Goffman; e do trabalho de Maffesoli sobre o cotidiano.

Esses três autores ajudarão a elucidar esta pesquisa, além da teoria das representações sociais, fazendo com que os dados aqui tratados não fiquem isolados do seu contexto, de modo a não tornar desconexa da realidade apreendida dentro do trabalho de campo, mas tentando fazer dela uma análise mais complexa e menos reducionista, com todas ou quase todas as interfaces do diálogo que as representações sociais foram capazes de mostrar.

### **3.1 A CONTRIBUIÇÃO DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO COLETIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

Antes de se descrever os conceitos que explicam a teoria das representações sociais, além de alguns autores que lançam perspectivas interessantes a essa teoria, a obra: "As regras do método sociológico", coloca-se como marco inicial para a constituição da sociologia como ciência, já que, nessa obra, Durkheim buscou dotar a sociologia de uma metodologia que a tornasse uma ciência disposta a ser um olhar especializado sobre a sociedade, permitindo um trato científico que fizesse compreender a sociedade, bem como as "forças" que são exercidas sobre ela, enxergando-as como fatos sociais.

Durkheim além de criar um método para a sociologia, delineou uma nova área de estudo: as representações coletivas. Ele assinala que a vida social é cheia de representações (DURKHEIM, 1978). E com isto, a sociologia abre a possibilidade de enxergar, através das representações coletivas, o que pode ser a “alma” da sociedade. Segundo Durkheim, “parece-nos pura evidência que a matéria da vida social não se possa explicar por fatos puramente psicológicos, quer dizer, por estados da consciência individual. Com efeito, as representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam.” (DURKHEIM, 1975, p. 79). Logo, as representações coletivas assumem uma posição de legitimidade científica para explicar a sociedade.

As representações coletivas configuram-se, para Durkheim, como instrumento imprescindível para entender as instituições, pois elas se apresentam como um conglomerado de representações, uma vez que a sociedade se representa por elas, que são o reflexo da própria sociedade que as criou. São essas mesmas instituições que moldam os indivíduos de acordo com as representações coletivas que estão presentes na sociedade.

Em “As formas elementares da vida religiosa”, Durkheim vai mais longe, afirmando que são as representações coletivas que classificam e hierarquizam o mundo social. A religião seria então o modo mais elementar de conceber a sociedade e suas formas de classificação, no qual as representações coletivas estão presentes como forma de significação do mundo.

Segundo Durkheim, “as representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas.” (DURKHEIM, 1978, p. 212). Portanto, a religião não é algo que se refere somente ao mundo sobrenatural, pelo contrário, ela reafirma a necessidade de a sociedade significar o mundo que a cerca, criando assim, meios objetivos de classificação. Nesse caso, segundo Durkheim, a religião ajudou a sociedade a se organizar enquanto coletividade sendo então, uma forma de conhecimento que ajudou a sociedade a se pensar e agir de acordo com as suas normas morais instituídas coletivamente.

Nesse caso, “o elemento essencial então compreendido é que as religiões são em geral um sistema de representações do mundo em que está presente a cosmologia da sociedade dada. Ou seja, as categorias de entendimento como noções de tempo, espaço, gênero e causa, ganham representações objetivas, signos que se constituem e organizam a partir do pensamento religioso.” (SCHELIGA et al., 1996, p. 76-77).

Mais uma vez pode-se afirmar que as representações coletivas pertencem a uma categoria de classificação do mundo, no qual inúmeros conceitos são criados como forma de significação do mundo social. As representações coletivas seriam, então, a luz de um mundo social que estaria em construção, no qual as instituições são as suas materializações morais.

A religião, para Durkheim, é a mais pura amostra de como a sociedade se representa coletivamente, buscando fortalecer os elos morais entre os indivíduos. A sociedade seria, por sua vez, um todo de representações coletivas que reafirmam constantemente a existência de significados que buscam orientar o comportamento social dos indivíduos. Com isso, elas estão repletas de regras instituídas pela sociedade, são elas, pois que dão o sentido a estas regras. Logo, tanto a religião como a ciência possuem regras e/ou representações que buscam ordenar o contexto em que estão inseridas.

Por outro lado, são as representações coletivas que ajudam o sociólogo a compreender como a sociedade funciona, como ela está organizada socialmente, ou seja, elas colaboram para a percepção de como a sociedade pensa a si mesma. São elas que traduzem o “indizível”, pois nelas estão escondidos os pensamentos de uma sociedade.

Seria, portanto, a análise dos fatos sociais uma “forma metodológica” de objetivar a compreensão das representações coletivas, pois são estas que cimentam as relações sociais, traduzindo e criando, ao mesmo tempo, o fato social.

“As representações constituem, assim, um precioso objeto para a análise sociológica. Mitos, crenças, lendas, compreendidos como um sistema coerente de representações coletivas, revelam como a sociedade se compreende, ou seja, a forma pela qual ela se representa.” (SCHELIGA et al., 1996, p. 77). Tais representações

“exprimem, com efeito, as relações mais gerais que existem entre as coisas, ultrapassando em extensão todas nossas outras noções, elas dominam todo o pormenor de nossa vida intelectual. Se, portanto, a cada momento do tempo os homens não estivessem de acordo sobre estas idéias essenciais, se eles não tivessem uma concepção homogênea do tempo, do espaço, da causa, do número, etc, todo acordo entre as inteligências tornar-se-ia impossível e, por conseguinte, toda vida comum.” (DURKHEIM, 1978).

A sociedade, através das representações coletivas, cria diferentes formas de comunicação que ajudam na manutenção da funcionalidade das relações sociais. As representações, portanto, teriam o poder coercitivo de coesão social, imprimindo normas que limitam a ação que põe em risco a estabilidade entre os indivíduos.

Por isso, as representações coletivas se mostram importantes objetos de estudo, pois nelas estão impressas a maneira como a sociedade se significa. A religião e a ciência carregam também essas representações como forma de explicar o mundo. Estas duas são formas de representação coletiva, pois elas ajudam a sociedade a pensar a si mesma. A religião, na manifestação de seus rituais e cultos, expressam categorias mentais que classificam a vida social, criando deuses a partir do homem. Enquanto que a ciência, segundo Durkheim, é uma forma mais objetiva e formal de entender o mundo.

“As noções fundamentais da lógica científica derivam da religião, muito embora a ciência depure estas noções e submeta-as a uma nova elaboração. Durkheim afirma, n’As formas elementares, que o ‘pensamento científico é apenas uma forma mais perfeita do pensamento religioso’. Podemos então pensar que a ciência, assim como a religião, é também um sistema de representação do mundo na medida em que classifica e hierarquiza noções.” (SCHELIGA et al., 1996, p. 78).

Essa derivação mostra também a diversidade de representações coletivas enquanto instrumento de significação da sociedade. Ao mesmo tempo que elas normatizam, classificam e ordenam o pensamento social, elas produzem um

elemento de dinamização das relações sociais. Mas Durkheim somente se refere às representações coletivas da primeira forma, como dados rígidos e fechados em si mesmo.

Por outro lado, as representações coletivas possibilitaram o surgimento e o aprofundamento da análise das representações sociais, na qual a Psicologia Social de Moscovici retomou-as na interpretação da interação entre indivíduo e sociedade. Sendo assim, podemos dizer que o conceito das representações coletivas foi revitalizado pelo das representações sociais, no qual o indivíduo apresenta-se como sujeito que formula e interage, a partir de sua cognição, as representações da sociedade. Desse modo, elas convergem sua atenção para o indivíduo.

Portanto, coube a Moscovici cunhar um termo em que representasse tanto o ponto de vista social como o individual. Sendo assim, esta Psicologia Social além de buscar elementos na própria Psicologia, também valeu-se da Sociologia de Durkheim para compreender a concepção social que se remete às representações. Moscovici vislumbrou um equilíbrio entre esses dois universos que compreendem as representações sociais.

No caso da Sociologia de Durkheim, Moscovici buscou logo diferenciar o conceito de representações sociais da concepção de representações coletivas que Durkheim defendia, pois para Durkheim nada é mais grosseiro do que analisar o elemento social através da Psicologia.

Mas a Psicologia Social de Moscovici não nega a importância do conceito de representações coletivas que Durkheim descreveu, pois é através dela que se pode compreender que a sociedade se entende, e é o que é através das representações que ela criou para si mesma, ou seja, a sociedade assim se mostra graças às representações coletivas emanadas principalmente pelas instituições sociais.

Mas Moscovici, vê que mesmo no conceito de representações coletivas existe o elemento estático e fechado de compreender as diversas vertentes dos universos sociais e individuais que se inserem nos novos contextos modernos da sociedade. Pois, este conceito buscou entender a princípio um “x” número de possibilidades que determinaram

a sociedade ao longo da história. Moscovici está preocupado com o aqui e o agora, no qual novas representações transparecem no cotidiano. Para isso, ele reformulou o conceito de representações coletivas, pois além de criar um corpo teórico próprio para a psicologia social, cunha um termo que busca dar conta dos novos fenômenos que fervilham na sociedade, através dos indivíduos.

Por outro lado, a Sociologia de Durkheim tinha com as representações coletivas a nítida impressão de estar explicando a totalidade das relações sociais já que este era um conceito que daria explicações absolutas para os fenômenos sociais que ali se encontravam. Moscovici mostra que neste mesmo conjunto de totalidades encontra-se o caráter perecível da mesma, ou seja, seria impossível um conceito dar conta de toda uma realidade social. Nele, “à Psicologia Social, pelo contrário, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos.” (SÁ, 1994, p. 23).

Assim, a realidade social pode ter o caráter de variabilidade de situações cotidianas que expõem inúmeros assuntos das mais diversas origens – mostrando como isto funciona é o objetivo das representações sociais – como elas comportam-se diante de tão diversificada realidade, e como as representações sociais se produzem. Pois em cada grupo se produz um tipo de representação que se confronta com opiniões. Questiona-se então, o que implica tais opiniões.

Essas opiniões se confrontam formando os elementos das representações sociais, em que cada um constrói para si ou para o grupo em que está inserido uma “teoria” que explique a realidade que o rodeia ou parte dela. Mas este cimento é constituído de diferenciados materiais de composição das representações sociais, no qual estas são produzidas em diferentes espaços sociais e por diferentes personagens, mas que “demonstra que terão pensado juntos sobre os mesmos assuntos” (SÁ, 1994, p. 27), ainda que por diferentes abordagens, nas quais distanciam-se, segundo Moscovici, tanto de “uma concepção estritamente sociológica quanto de uma concepção exclusivamente psicológica.” (SÁ, 1994, p. 28).

Ou seja, na primeira estariam agrupados um conjunto de instituições que determinariam por si mesmas as opiniões e representações da sociedade. Na segunda,

compreenderiam os indivíduos como mero receptores de informações, não sendo capazes de filtrá-las ou mesmo decodificá-las, apenas reproduzi-las. “Na perspectiva psicossociológica de uma sociedade pensante, os indivíduos não são apenas processadores de informação, nem meros “portadores” de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos.” (SÁ, 1994, p. 28). Dessa forma, tanto a sociedade como os indivíduos são “independentes” quanto às suas opiniões.

Esta “independência” estaria subjugada, segundo Moscovici, a dois universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados. Os universos consensuais seriam as relações sociais do cotidiano pelas quais são produzidas as representações sociais. Os universos reificados são os espaços em que se produzem as ciências, ou um saber mais erudito e menos consensual, seria um universo mais especializado do que o universo consensual.

Da relação direta desses dois universos, Moscovici, afirma que é o universo consensual que produz as representações sociais, e que são determinados pelo universo reificado. É este universo que dá o elemento a ser descrito e trabalhado no cotidiano. Ou seja, é a ciência que “inventa” o que discutir e o universo consensual apropria-se dessa discussão.

Verificados alguns aspectos e características das representações sociais, seria necessário tentar conceituá-la. Mas Moscovici afirma não ter uma definição precisa do que é a Representação Social como instrumento teórico e prático para entender as relações que se fazem dentro da sociedade, porque delimitando um conceito, estaria diretamente cerceando as próprias possibilidades de as Representações Sociais se desenvolverem enquanto interpretação da sociedade e dos indivíduos que nela estão inseridos, as próprias representações sociais multiplicam-se, diversificam-se, metamorfoseiam-se diante de uma série de circunstâncias em que a sociedade se insere.

Já se sabe que as Representações Sociais tem por finalidade descobrir as diferentes formas de como a sociedade e os indivíduos se comportam diante de

determinado fato, mas falta-lhe uma teoria que legitime a psicossociologia numa interpretação do individual e do social. Nessas condições JODELET (apud SÁ, 1994) define as Representações Sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (SÁ, 1994, p. 32).

Na sua teoria, as representações sociais apresentam-se com um caráter de intermediação entre o que é de natureza perceptiva e conceitual, ou seja, na mediação conceitual as representações sociais dariam sentido ao objeto que não se encontra presente. No que tange à natureza perceptiva, as representações sociais buscam dar forma, gosto e cheiro ao mesmo objeto.

Portanto, as características de percepção e concepção das representações sociais dão a entender que estas são passíveis de mudanças, de transformações, daquilo que não é e torna a sê-lo, ou daquilo que é e nunca mais o foi.

Moscovici complementa dizendo que “no real, a estrutura de cada representação nos aparece desdobrada; ela tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica.” (SÁ, 1994, p. 34).

Neste caso, as representações são formadas através de dois mecanismos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é a possibilidade de materializar ou duplicar o sentido de um objeto abstrato, enquanto que a ancoragem possibilita a duplicação dos objetos através de um sentido. Todos estes mecanismos de representação chamam a atenção na “transformação do não familiar em familiar”, ou seja, conhecer o desconhecido – trazendo sempre à luz o corpo que ainda se encontra no escuro. Nesta afirmação está, segundo Moscovici, o princípio da teoria das representações sociais: tornar o novo ou aquilo que ainda não é familiar em conhecido. Por isso as representações sociais, tal qual Moscovici nos descreve, estão sempre em permanente mudança, existindo sempre o novo, pois se o novo ou o estranho não acontecesse, a realidade seria como descreveu Durkheim: estável e previsível.

Tanto a objetivação como a ancoragem participam do movimento de fazer familiar o que é desconhecido, dando sentido ao objeto ou materializando um objeto que sintetize um sentido. Ambos multiplicam a superfície rarefeita do cotidiano,



configurando-o como mais inesperado e dinâmico.

Dadas estas características fundamentais das representações sociais, SÁ (1994) remete-se ao futuro destas como instrumento científico-metodológico relativamente recente e que muito ainda tem para ser desvendado desse olhar que observa e analisa a sociedade e seus mecanismos de relações entre os indivíduos. Grandes foram os avanços diante desses aspectos, pois muitos já trabalham com essa perspectiva de análise da Psicologia Social.

As representações sociais, enquanto teoria, são a junção dos dois universos que trazem a sociedade e o indivíduo para o centro das discussões do cotidiano. São estes dois “corpos” juntos que compõem e constroem o cotidiano das representações num dinamismo de composição e decomposição deles, ou seja, as representações sociais sofrem mudanças a cada minuto, enquanto se produzem nos mais variados ambientes sociais.

As que Moscovici descreve avançam no território das contribuições teóricas para a compreensão do universo social e individual, fazendo crer que a sociedade é passível de ser entendida não apenas através das instituições que determinam as representações sociais, mas também através das mais variadas relações cotidianas que dinamizam estas mesmas representações.

Se Durkheim concebeu o conceito de representações coletivas como forma de a sociedade se pensar e agir através das instituições sociais, Moscovici vai além, pois as representações sociais são o reflexo da relação dinâmica entre indivíduo e sociedade. É dado ao indivíduo a visibilidade de perceber-se como “mola propulsora” das representações sociais. São elas, portanto, que possibilitam ao indivíduo pensar e agir dentro da sociedade, de uma forma dinâmica, percebendo que as representações sociais não são apenas expressas pelas instituições, mas pelos indivíduos que dela participam.

Segundo SPINK (1995, p. 118), as representações sociais “precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano. Tal posicionamento implica uma elucidação de dois aspectos que lhe são centrais: a teoria do conhecimento que lhe é subjacente e os

determinantes de sua elaboração.” Assim, a autora delimita dois aspectos iniciais que compõem as representações em seus mais variados aspectos e contextos.

Primeiramente as representações sociais são tomadas como forma de conhecimento, derivadas de inúmeras rupturas científico-epistemológicas que abarcam, em primeiro lugar, uma preocupação de explicar a totalidade, detendo-se num segundo momento para a necessidade de compreender a realidade através da ideologia que determina as formas de dominação, em que tudo é decidido conforme o lugar ocupado pelo sujeito dentro das relações poder. A ideologia é, aqui, delimitador dos espaços a serem ocupados pela sociedade. “A ideologia, neste contexto, não pode mais ser vista como ilusão, mistificação ou falsa consciência; precisa ser vista como instrumento de dominação.” (SPINK, 1995, p. 119). Em um terceiro momento de ruptura, o senso comum passa a ser legitimado como forma de conhecimento da realidade. “Trata-se, portanto, de uma ampliação do olhar de modo a ver o senso comum como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais.” (SPINK, 1995, p. 119). O senso comum passa a ter importância no desvendar das representações sociais, além de ajudar a compor um amplo campo de descobertas, segundo SPINK (1995), para a Psicologia Social.

Mas o que este terceiro momento de ruptura traz não é o saber do senso comum por ele mesmo, ou seja, não é que ele explique por si só a realidade social, mas sim suas “teias de significados” (GEERTZ, 1978), sua relação com as realidades que se multiplicam frente ao olhar desatento.

Vistos estes processos de ruptura do conhecimento das representações sociais, Spink nos apresenta o processo de elaboração dessas representações, no qual, inicialmente é o sujeito quem cria ou elabora as representações, mas este sujeito “criador” está inserido dentro de um contexto social no qual o sujeito cria não a sua representação, mas a do grupo de que está participando. “É neste sentido que afirmamos que as representações são *estruturas estruturadas*<sup>16</sup> ou campos socialmente estruturados.” (SPINK, 1995, p. 120). O sujeito, não responde, portanto, apenas por ele, mas pelo grupo, pela sociedade que está “pensando” e que também o está “pensando”.

---

<sup>16</sup> Expressão utilizada por Pierre Bourdieu, que busca explicar a pré-existência de regras que condicionam os indivíduos a agirem de acordo com elas.

As representações sociais são compostas tanto por elementos sociais, como também individuais, nos quais o indivíduo traz marcada a sua subjetividade na composição e transformação das suas representações. “São, neste sentido, *estruturas estruturantes*<sup>17</sup> que revelam o poder de criação e de transformação da realidade social.” (SPINK, 1995, p. 121).

Mas segundo a autora, as representações sociais não são determinadas apenas pelo espaço social, no qual os indivíduos estão inseridos, já que existe também o aspecto temporal do tempo curto e do tempo longo, em que a intermediação entre os dois está no tempo vivido. Esses tempos acumulam, anulam e transformam as representações sociais. O tempo traz em si o caráter de infinitude das representações como forma de atribuir sempre significados ao que ainda não tem nome. A idéia de tempo também nos dá, como já foi dito, a acumulação de representações em suas mais variadas formas e origens, diversificando-as conforme suas exigências.

Nesse aspecto de diversificação, a autora, traz a idéia da contradição entre as inúmeras representações como processo para sua elaboração e reelaboração. Como explica SPINK (1995, p. 123): “ao aprofundarmos a análise do senso comum, deparamo-nos não apenas com a lógica e com a coerência, mas também com a contradição”, que determina um maior movimento e articulação entre as representações ocasionando “mudança, abertura à novidade.” (SPINK, 1995, p. 123).

Nesse processo abrem-se duas possibilidades de análises. De um lado, estudar o todo para entender a diversidade; de outro, os estudos de casos que levem ao todo, ou ao mecanismo de ação das representações sociais.

A partir disso, a autora explica a metodologia utilizada para entender e “capturar” as representações sociais contidas no senso comum. Utilizar números ou palavras? Estatística ou descrição? Métodos quantitativos ou qualitativos? Estas são questões que ela expõe para delimitar os aspectos teóricos e metodológicos acerca das representações sociais.

Nestas questões estão embutidos os recursos a serem utilizados na pesquisa

---

<sup>17</sup> Expressão que, ao contrário da anterior, quer dizer a possibilidade em se recriar regras, sem romper totalmente com elas.

sobre as representações sociais, em que a objetividade e a subjetividade estão presentes no âmbito das discussões entre as variadas metodologias a serem empregadas. Mas afinal, qual metodologia empregar? A autora desenvolve em seu texto a dualidade entre as ciências naturais e ciências sociais, nas quais as formas de fazer são variadas, os objetos são variados, e mesmo a apreensão deste apresenta-se distintamente. As ciências sociais trazem novas metodologias que se diferenciam das ciências naturais, buscando seu próprio recurso analítico.

A autora tenta mostrar nesta dualidade de saberes, que antes de se legitimar enquanto ciência, esta necessita de uma metodologia que dê conta dos fenômenos a serem observados e descritos, apreendidos e compreendidos.

As representações fazem parte deste conjunto de fenômenos que se apresentam numa realidade, cabíveis de serem interpretados à luz de uma teoria que sugira uma metodologia. A análise das representações traz etapas metodológicas a serem seguidas e questionadas, ampliando e dissecando as representações que foram utilizadas pelos indivíduos. Tal apreensão é o recurso primordial para entender as relações e os mecanismos das representações sociais. Segundo SPINK (1995), a mapeamento dos discursos emitidos pelos indivíduos trazem e fazem com que o rigor metodológico exista e cumpra os seus objetivos.

A autora utiliza o exemplo de uma pesquisa feita sobre a relação entre o médico e o paciente, em que a doença é o intermediário dessa relação. A pesquisa trouxe a possibilidade de se ver que entre o médico e o paciente existe um conflito de representações sobre a doença que o doente carrega. Enquanto o médico tem a representação científica da doença, o paciente tem a noção de senso comum para justificá-la, mostrando que ambas as representações lutam para legitimarem-se enquanto “teoria” que explique a doença: ambas representações enfrentam-se.

Por fim, a autora afirma que esse “exercício” de apreensão das representações sociais remete à ciência a dupla possibilidade de consolidar uma metodologia, ao mesmo tempo que a ciência fixe-se também como uma representação, mas que não está salva de possíveis embates, pois esta mesma representação traz consigo inúmeras outras interpretações, uma tentando se legitimar sobre a outra, pois, se no âmbito do senso

comum existe esta disputa, o âmbito científico não se foge a essa regra.

As representações sociais, nesse caso, são passíveis não apenas de uma, mas de inúmeras interpretações. Pois mesmo a ciência é uma interpretação de uma interpretação. Não existe, portanto, uma verdade absoluta que caiba dentro das interpretações, mas sim, a possibilidade de uma interpretação ser melhor do que a outra.

A Psicologia Social tenta, dessa forma, firmar-se como detentora de uma legitimidade a toda prova sobre as representações sociais, mesmo utilizando-se de argumentos da Sociologia. Mas ambas trazem em si a possibilidade da interpretação das interpretações. Ambas aproximam-se uma da outra, mas sem perder de vista seus objetos, ainda que a Psicologia Social tenha se desenvolvido das marcas epistêmicas das ciências sociais. Os métodos utilizados pela Psicologia Social no que se referem às representações sociais aproximam-se em muito da Sociologia. O que a Psicologia Social traz como “novidade” teórica e metodológica é a conceituação do indivíduo como construtor e articulador das representações sociais.

### **3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA NOÇÃO DE HABITUS E CAMPO EM BOURDIEU**

Em Bourdieu, pode-se encontrar dois instrumentos importantes para a montagem do quebra-cabeça das representações sociais: a noção de *habitus* e de campo.

Bourdieu, segundo ORTIZ (1983), trata a sua sociologia, inicialmente a partir de uma busca de mediação entre o agente social e a sociedade, ou seja, de um lado existe uma compreensão da importância da fenomenologia que tenta dar conta das questões individuais que são partilhadas em sociedade, e do outro lado existe um embate com o objetivismo, que tem na construção teórica de Durkheim a determinação da sociedade frente ao indivíduo. Portanto, tenta encontrar uma mediação em que caibam tanto o indivíduo como a sociedade.

Em outras palavras, poder-se-ia crer que a questão que Bourdieu problematiza é justamente a busca de uma ponte, que faz com que se entenda uma lacuna deixada por Durkheim, em que se encontram o ator social e a estrutura social a qual engloba todas as

ações individuais. Assim, Bourdieu vai numa tentativa de releitura durkheimiana de compreensão dos meandros da relação indivíduo-sociedade.

É justamente nessa discussão que entra em cena uma possibilidade de entendimento entre esses dois universos (indivíduo e sociedade) que se comunicam, ou seja, para Bourdieu existe um *habitus* e um *campo* que determinam a ação do agente social frente à sociedade, e este *habitus* é construído e reconstruído a partir de uma "estrutura estruturada" que determina ou faz existir a "estrutura estruturante", ou seja, aquele que irá reproduzir o que já existe.

O *habitus*, portanto, pode-se adequar ao elemento de coerção que Durkheim cunhou para "sua" sociologia, em que o *habitus* "gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente regulamentadas e reguladas sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro." (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p. 15).

Por essas palavras de Bourdieu, entende-se que o *habitus* se caracteriza por uma ação coletiva que perpassa à ação individual, que produz e reproduz modos de fazer e ser em sociedade. O *habitus* nada mais é do que a interiorização dos *modus operandi* que viabilizam a reprodução de representações e consciências coletivas que estruturam toda a sociedade.

Já o conceito de *campo* é justamente o locus em que tais manifestações coletivas ou formas de *habitus* se inserem segundo a estrutura social presente, ou seja, Bourdieu entende que, em cada lugar, existe uma forma de o indivíduo agir ou atuar, determinado segundo as regras do lugar em que ele estará operando. "Bourdieu denomina 'campo' esse espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas." (ORTIZ, 1983, p. 19).

O campo é onde se encontram estruturas estruturadas que buscam afetar as estruturas estruturantes de cada ambiente social. Portanto, o *habitus* é determinado pelo

campo em que estão inseridos os indivíduos, cuja objetividade pressupõe uma prática subjetiva, ou seja, aquilo que o indivíduo interioriza como elementos que o determinam suas práticas pessoais em relação a outros indivíduos.

ORTIZ (1983, p. 21) argumenta que "o campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição de um *quantum* social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio." O meio social determina as "armas" que serão necessárias, pois estas nada mais são do que instrumentos que fazem parte das relações de poder. E Bourdieu afirma que estas "armas", na verdade, representam o *capital social*, que determinados agentes possuem para enfrentar o campo social em que estão inseridos.

"Assim, para Bourdieu, o jovem que se inicia no campo científico, e que se volta fervorosamente para os estudos, não está simplesmente produzindo conhecimento, mas sobretudo investindo num capital cultural, que irá posteriormente assegurar-lhe uma posição dominante no campo dos pesquisadores científicos." (ORTIZ, 1983, p. 22).

Esse seria um exemplo claro do que Bourdieu entende como *capital social*, dado que eles se adaptam a cada campo específico da sociedade, em que mais uma vez o campo é quem determina quais as "armas" a serem utilizadas no jogo de disputas de poder e legitimação dentro de um campo social específico.

São esses capitais sociais que irão de certa forma determinar o mecanismo de funcionamento do campo social, existindo sempre uma relação de produção e reprodução entre os agentes, determinando assim, a existência de um *habitus*. E mais ainda, Bourdieu chama a atenção para os mecanismos de reprodução, que, de certa forma, existem por meio das noções de consenso, ortodoxia, heterodoxia, estratégias de conservação e subversão. E em cada um desses elementos encontram-se formas cabíveis de ação, produção e reprodução de um movimento cíclico da sociedade, em que, cada *habitus* é questionado, normatizado e aplicado aos campos sociais presentes em determinada situação. Seria como dizer que a sociedade é desconstruída e construída e novamente desconstruída para ser outra vez construída a todo o instante.

A sociologia de Bourdieu compreende a dimensão social das forças de coerção, mas também entende que o universo individual interage dentro das formas de

sociabilidade que conjugam todos os atos em sociedade, pois a sociedade só existe a partir desse elemento individual que compõe formas de fazer dentro de um locus determinado. Cabe aos agentes sociais interiorizar as maneiras de fazer para reproduzir e logo produzir outras - somente assim se pode dizer que a sociedade realmente existe, sendo ela ao mesmo tempo norma e transgressão - sagrada e profana.

### **3.3 O SENTIDO DO "EU" EM GOFFMAN**

GOFFMAN (1983) utiliza propositadamente uma linguagem ou mesmo uma imagem teatral do termo de representação, tornando perceptível o conceito ou formas de representação cotidianas que surgem a todo o momento para serem devidamente encenadas, ou melhor vividas.

O objetivo de Goffman é compreender como é possível representar uma personagem, dando-lhe vida, fazendo com que se acredite no que está sendo encenado, pois, como bem disse Durkheim, a "vida é cheia de representações". GOFFMAN tenta diferenciá-las de acordo com suas especificidades no cotidiano do "eu", sendo que nesse cotidiano já estão demarcadas as representações de cada indivíduo, em que cada um sabe bem o seu papel.

Para isso, GOFFMAN considera que exista em cada indivíduo uma personagem a ser assumida, que está ao alcance de todos, e todos a representam de acordo com determinadas circunstâncias, ou seja, toda representação está de acordo com determinado cenário, e nesse caso, o cenário é um dos elementos que define o papel de cada personagem.

Para esclarecer ainda mais sobre o que sob todos esses atos, o autor utiliza-se de termos como "fachada", "cenário", "realização dramática" e "idealização", como forma de tornar legível o ator inconcluso que existe no espetáculo chamado sociedade. Tais termos permeiam o texto do autor, numa interação permanente entre personagem e cenário, em que cada um tem um papel a ser representado na execução de inúmeras cenas produzidas pela realidade social, que intervém diretamente na personagem a ser assumida por todos os atores.



O autor faz com que se perceba como o ator interpreta uma personagem, e que vantagens ele próprio tira disso, ou seja, como o ator vê a si próprio diante de uma personagem que ele interpreta para si mesmo, em que existe um platéia assistindo-o e acreditando em toda aquela encenação. É nesta interação ator e platéia que se dá a vida social, pois, segundo o autor, "um indivíduo pode estar convencido de seu ato ou ser cínico a respeito dele." (GOFFMAN, 1983, p. 27). E o cinismo pode ser um instrumento em que este ator esconda-se sob uma máscara que na verdade não é ele, mas que o ajuda a interagir com o público que o assiste, do que se pode aferir que parcialmente que o ator controla a personagem ou a representação que está fazendo, ou seja, o ator sabe o que está representando e porque está representando.

Portanto, existe uma relação contínua entre cinismo e crença, em que comumente os dois possam coexistir, de modo que às vezes é difícil fazer a separação entre um e outro, pois os dois fazem parte do papel do ator.

Para demonstrar essas "fórmulas" de interpretação do ator, o autor utiliza o termo "fachada" para "o desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação. Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconsciente empregado pelo indivíduo durante sua representação." (GOFFMAN, 1983, p. 29).

A fachada nada mais é do que uma aparência ou maneira que um indivíduo tem de se expressar diante de um cenário que o ajuda a compor a representação, para o quê está determinado socialmente executar, cuja fachada pessoal não é mais que os elementos que instrumentalizam o ator a exercer a sua própria representação. A fachada pessoal é o próprio ator, composto de adereços pessoais como por exemplo o "vestuário, sexo, idade e características raciais, altura e aparência, atitude, padrões de linguagem, expressões faciais, gestos corporais e coisas semelhantes." (GOFFMAN, 1983, p. 31). Semelhantes elementos de composição ajudam ao ator a expressar ou representar a sua própria personagem, o que se poderia chamar de recursos pessoais de cena, que vêm agregados aos elementos de aparência e maneira, os quais Goffman assinala que existem na composição da personagem, para o quê "pode-se chamar 'aparência' aqueles estímulos que funcionam no momento para nos revelar o status social do ator," e ainda, continua o

autor, "chamaremos de 'maneira' os estímulos que funcionam no momento para nos informar sobre o papel de interação que o ator espera desempenhar na situação que se aproxima." (GOFFMAN, 1983, p. 31).

Nesse caso, o indivíduo é composto de formas de ser e fazer, o que lembra novamente Durkheim em suas palavras sobre a sociedade, que imprime justamente tais funções, cujas representações sociais são institucionalizadas e dadas a serem normalmente vividas no cotidiano.

As fachadas são, pois, formas de ser e fazer, considerando que, "quando um ator assume um papel social estabelecido, geralmente verifica que uma determinada fachada já foi estabelecida para esse papel" (GOFFMAN, 1983, p. 34), no que Bourdieu poderia interpretar que a estrutura já foi estruturada.

Portanto, a fachada já existe mesmo antes de o ator executar o seu papel, daí Goffman conclui que a fachada "tende a se tornar institucionalizada, a fachada torna-se uma representação coletiva." (GOFFMAN, 1983, p. 34). Resta porém, assumir um papel para que a fachada exerça a sua função de reapresentação coletiva, pois no indivíduo-ator estarão configuradas as expectativas de toda uma sociedade.

Assume-se, assim, as fachadas e constróem-se os papéis, cada qual com sua personagem, cada um para seu público. A representação é o sentido de toda sociedade, já que assumir diversos papéis faz parte da sua própria existência, pois sem representações não existe sociedade.

Tal existência pode ser mantida pelo que Goffman chama de "realização dramática", que é a expressão máxima do ato de um ator, na esperança de que sua representação seja percebida através da encenação exigida em determinado contexto. Portanto, a realização dramática consiste na necessidade de transmitir aquilo que não é perceptível aos que não conhecem a história, como uma poesia que expressa em uma palavra o que seja dor ou alegria para determinada pessoa. A realização dramática é então a tentativa de expressar algo.

O autor afirma, assim, que a realização dramática é uma atividade transformada em espetáculo. (GOFFMAN, 1983, p. 40) - o espetáculo das representações.

Por outro lado, o autor afirma que por trás das representações existe a composição de uma "idealização", em que, "uma representação é 'socializada', moldada e modificada para se ajustar à uma compreensão e às expectativas da sociedade em que é apresentada." (GOFFMAN, 1983, p. 40). A idealização fomenta a reprodução social do que o ator terá de expressar na forma de ser a personagem, fazendo com que ele próprio exista, em que o "eu" é esta mistura entre aquilo que é e o que se representa para o público. Assim, só existimos se representarmos aquilo que nos é dado a representar. Portanto, a idealização é uma consequência da expectativa que o público tem em relação ao ator, à personagem que estará interpretando um papel em determinada ocasião. A idealização pode ser vista como uma "mentira" que tenta convencer o público das personagens que ali estão vivenciando uma cena dentro de um espetáculo, em que se esquece o ator e se acredita na pessoa, ou melhor, na personagem.

O autor considera que, "se um indivíduo tem de dar expressão a padrões ideais na representação, então terá de abandonar ou esconder ações que não sejam compatíveis com eles." (GOFFMAN, 1983, p. 40). Mais uma vez o caráter de cinismo estará sendo utilizado como instrumento de interação social, no qual o indivíduo representa aquilo que esperam que ele represente. O autor complementa dizendo que "se a atividade de um indivíduo tem de incorporar vários padrões ideais e se é preciso fazer uma boa representação, então, provavelmente, alguns desses padrões serão mantidos em público à custa do sacrifício privado de alguns outros." (GOFFMAN, 1983, p. 48)

As representações, partindo do que afirmado, atribuem ao indivíduo inúmeras formas de interpretação, em que cenários e figurinos misturam-se com papéis que têm de ser assumidos pelos diversos atores que compõem o palco, mesmo antes de as luzes serem acesas, as representações já se configuram nas relações dos bastidores, e esses atores ao mesmo tempo podem ser tanto deus quanto o diabo, dependendo da situação em que se encontrarem - pois a "vida social é cheia de representações." (DURKHEIM, 1978a).

Na interpretação que Goffman faz do universo social, o indivíduo aparenta ter maior expressão diante do público que o assiste, ou pelo menos o indivíduo tem maior destaque quanto a uma possível análise sociológica, na qual Durkheim considera a

sociedade tão mais importante que o indivíduo. O autor dá a possibilidade (sem tirar a importância da sociedade) de ver o indivíduo que está inserido na sociedade, mostrando como este se comporta diante do palco em que é posto a encenar para uma platéia de mil rostos, e que cada um deles, também tem o seu palco, no qual as cenas repetem-se ou diversificam-se, variando conforme o papel de cada ator, o indivíduo que tem a consciência de que está representando algo que foi dado a ele para representar. Porém, Bourdieu acredita, contrariamente a Goffman, que os indivíduos agem sem saber que o fazem, ou seja, os agentes sociais representam sem ter a consciência de sua ação, e então as *estruturas estruturadas* sobrepõem-se sobre as *estruturas estruturantes*.

Ao mesmo tempo, o autor delinea as representações sociais como "cartas marcadas", sem quaisquer surpresas, sem quaisquer improvisos. E aí, as representações apresentam-se de uma forma esperada e assim devem permanecer ao gosto do público que "pagou" para vê-las.

### 3.4 O TEATRO DO COTIDIANO EM MAFFESOLI

Resumir o que tem Maffesoli a dizer é como tornar estéril ou sem colorido as palavras que ele próprio utiliza para descrever o universo do cotidiano que nos rodeia, ao mesmo tempo que nos surpreende. Mas de qualquer maneira escrever quaisquer textos sobre as palavras deste autor já é tentar calar suas vírgulas e pontos finais, ainda que pareça existirem sempre reticências que o impedem de fazê-lo.

Este jogo de palavras revela-se necessário para uma análise mais aprofundada, dado que para ele é importante descobrir as dualidades do social, nas quais sombra e luz se complementam numa interação de imagens difusas que escapam ao olho completamente nu.

Na verdade, onde começa a realidade e termina a ficção? O que seria na verdade, a realidade? Quais os meios para responder a isso? Em princípio, Maffesoli remete-se à necessária fusão entre realidade e ficção ou cotidiano e fantástico, e em que todos coexistem numa linguagem de impor regras e ao mesmo tempo transgressões, em que uma não existiria sem a outra, ou seja, o cotidiano somente existe na possibilidade de

também existir o lúdico, o fantástico. E daí, a possibilidade de se poder estar sempre vivendo nos limites de uma realidade que expressa coerção e libertação.

Portanto, a realidade é composta por esta duplicidade de sermos e não sermos, o que leva às representações mais expressivas de existirmos ou sermos apenas sonho. As representações nada mais são, segundo Maffesoli, do que a substância que nos revela a nós mesmos, como um espelho que vaza infinitas imagens, das quais algumas extrapolarão a realidade para que esta se firme enquanto possibilidade de vivê-la. As representações são o alimento para "agüentarmos" a realidade, e, representando-a de inúmeras formas, estaremos vivendo-a também de inúmeras formas.

O autor considera, portanto, que "o fantástico e a ficção não possuem outro sentido senão organizar um espaço vital, tornando o cotidiano aceitável." (MAFFESOLI, 1984, p. 67). O cotidiano é, para o autor, uma caixa de surpresas, nas quais todas elas poderão ser vivenciadas num diálogo entre este cotidiano e sua ficção. É justamente este detalhe o que parece opor Maffesoli a Goffman, segundo o qual, o cotidiano apresenta-se delimitado por papéis já pré-estabelecidos, sem quaisquer possibilidades para um imprevisto. O cotidiano para Goffman é uma eterna repetição sem surpresas. A linguagem teatral da qual Goffman se apropria para explicar as cenas sociais, mostra o ator representando aquilo que o público espera que ele represente, dando a alma, se for preciso, para que todos acreditem na personagem que ali está.

A máscara do ator seria, portanto, o refúgio no qual os indivíduos escondem-se para sobreviver diante da sociedade. A máscara é o recurso da extrapolação e também da fuga, na qual Maffesoli (1984, p. 69) afirma que "só se pode progredir mascarado." E como Goffman, Maffesoli utiliza-se da metáfora da máscara para dizer que os indivíduos mentem em uma necessidade de sobreviver no cotidiano.

O surrealismo, citado pelo autor, mostra bem esta vontade de romper com o convencional e com a linearidade da vida, expondo aos indivíduos outras representações que exalem o odor do inesperado ou mesmo do inexplicado. As representações neste caso, assumem novas significações para que ajude aos indivíduos a enfrentarem a si próprios diante da realidade social. E Maffesoli considera que "o mito, a ficção são

mecanismos de defesa contra o que impede de viver a existência naquilo que esta possui de mais concreto." (MAFFESOLI, 1984, p. 70).

Nesse ponto encontra-se o silêncio que promove as possibilidades de romper com o real, pois a passividade descrita pelo autor está imbuída de fazeres, ou seja, é no silêncio que ocorre a imaginação ou a extrapolação da realidade, em que as coisas parecem acontecer na presença do silêncio.

Pode-se dizer, utilizando o exemplo do autor, que o cinema é o instante mágico, pois tudo pode acontecer entre a tela do cinema e o espectador, existindo uma relação de passividade em que tudo acontece ao mesmo tempo, em que este mesmo tempo se distancia da cronologia do cotidiano. No silêncio de uma sala de cinema, o mundo parece acontecer sem que percebamos que estamos participando daquele filme, interpretando ou reinterpretando as imagens e diálogos que ali se apresentam. Fazemos com que as representações se multipliquem, dando vida ao cotidiano que está presente na luz do dia.

Justamente nessa relação entre a luz do cotidiano e a sombra do fantástico é que existe a interferência das representações, pois são elas que fazem com que se multipliquem os olhares, as imagens e os diálogos entre os indivíduos. As representações não são apenas dados objetivos-concretos no qual Durkheim busca compreender a realidade, mas as representações misturam-se na subjetividade do cotidiano com o fantástico, nesse caso, as representações não são apenas um dado monolítico de caráter invariável.

Nessa possibilidade da variação de representações é que se firma toda a discussão que Maffesoli faz sobre o cotidiano e o fantástico ou realidade e ficção. Cabendo aos indivíduos, portanto, fazerem de sua imaginação um instrumento de construção das representações ficcionais, nas quais abstraíam todo o cotidiano vivido.

Ver a sociedade como um grande palco de teatro, em que estão todos os "scripts" – o roteiro da cena – é ver que existe no cotidiano sempre a palavra “representação” – a representação social que se alimenta no ato da existência da sociedade, pois ela, a sociedade, é toda feita de representações, que sustentam as bases e estruturas da sociedade – representações que significam a própria ordem da sociedade.

O teatro da vida leva a representar os papéis mais variados, em que cada um é

uma personagem de si próprio – cada um é a sua personagem, e às vezes em uma só personagem, diversas personagens.

Maffesoli, em sua interpretação sobre a representação, diz que todo o cotidiano é vazado de representações, que é o que alimenta as representações, ao passo que estas trazem de volta novas significações para que novamente o cotidiano realmente novas e perpétuas representações.

Assim, nada mais verdadeiro do que ver nas representações uma tentativa de reafirmar a ordem e a existência da sociedade. Ou seja, em sociedade se produzem as anomias, a desordem, o desequilíbrio para que sejam afirmadas as regras que regem o cotidiano – para que existia a ordem é necessária a desordem. E, nesse sentido, efeitos contraditórios, mas que se complementam (ordem e desordem), é que se vê a existência da sociedade, na função de estar sempre se produzindo e reproduzindo através de tais artifícios.

Se existe o bandido, existirá também o policial. Se existe a culpa do réu, sempre existirá o ilibado advogado de defesa, exemplos que dão a clara idéia de que um necessita do outro, num elo ininterrupto de relações sociais. Portanto, somos os bandidos, o policial, o réu e o advogado, além de muitas outras personagens que circulam pelas ruas em suas diversas personalidades de cenas que se multiplicam num fazer de todo o dia.

A existência de tantas dualidades e contradições faz parte da reafirmação de que para o erro sempre existira a mão do castigo. É o que Maffesoli exemplifica dizendo que “o ritual da tortura, a cena judiciária, o teatro do suplício têm por função tornar aparente, isto é, reconstituir a soberania social ferida pelo crime. No suplício, na execução, tudo faz parte do domínio do espetáculo, onde, explicitamente, se reconhece que o aparecer, a teatralidade constitui a própria essência da sociedade, na medida que é indispensável ao jogo cruel e bárbaro do crime e da tortura.” (MAFFESOLI, 1984, p. 133).

A teatralidade, portanto, é o ato de reafirmar a presença de inúmeras representações que se fundem e confundem na própria existência da sociedade – pois, o que é ritual sem o mito? O mito dá sentido ao ritual, ao mesmo tempo que o ritual dá sentido ao mito. As representações, no entender de Maffesoli, se misturam num cotidiano

ininterrupto de encenações que constantemente estão em busca de suprir e ordenar a sociedade. As representações servem para afirmar a existência de uma ordem comum a todos os indivíduos. Assim, o teatro, a teatralização, as personagens em suas inúmeras representações ajudam a compor a cena cotidiana de um vasto corpo heterogêneo de fazer as coisas, tentando ordená-las conforme as regras de cena.

A teatralidade no cotidiano, tal qual Maffesoli a entende, traz a nítida noção de que as formas sociais se afirmam através do avesso das atitudes, que sempre se tenta trazê-la à superfície do entendimento – à superfície do cotidiano – o avesso deixando de ser avesso. E novamente, pode-se afirmar que as representações são os instrumentos utilizados para que isso seja feito.

As representações colocam cada objeto em seu lugar, cada lugar em seu lugar, cada pessoa em sua pessoa. As representações são, portanto, uma tentativa de demonstrar como a sociedade se faz a si mesma no cotidiano de nossas vidas, entre a alegria e a tristeza, entre a morte e a vida, entre o beijo e a mordida, entre o castigo e o perdão, entre o silêncio e a voz, as representações se acumulam e se misturam num ato de afirmação diante do que podemos chamar de vida social, trazendo o cotidiano dentro de si.

O teatro reafirma a sociedade através da cena, através do texto, através do enredo e principalmente através das personagens. A teatralização do cotidiano é apenas uma metáfora que tenta mostrar o quanto de texto, de enredo e de personagens assumimos para tornar nossas vidas mais organizadas, ou seja, dentro do sério existe o espetáculo.

Maffesoli, portanto, discute a possibilidade de o cotidiano ser representado ou ser ritualizado de inúmeras formas – inúmeros jeitos - conforme as personagens, o figurino e o cenário. Isto é o cotidiano na possibilidade de ser interpretado a partir de seus rituais, pois são eles que nos dão a nova possibilidade de entendermos parte da sociedade.

A busca de compreender as representações também assume o ritual da ciência, em seus métodos, em suas leituras, em seu comportamento. Ninguém está “salvo” de representar. Tudo é representação! Nascer é uma representação, e no instante da morte também representamos.



#### 4. CURITIBA EM QUESTÃO

Pode-se começar essa história pelo seu desenlace: Curitiba Capital Ecológica, Curitiba Capital de Primeiro Mundo, Curitiba Capital Social, dentre tantas outras Curitibas poderiam estar aqui, mas se preferiu ficar com essas, que sintetizam o discurso político-ideológico de uma metrópole que nos últimos anos se consolidou como modelo administrativo-técnico tanto para o Brasil, como para o mundo, principalmente no que diz respeito a soluções para a problemática socioambiental.

A cidade se reconhece em suas áreas verdes, em suas vias exclusivas para os ônibus, na coleta seletiva do lixo, dentre outras experiências que ajudaram a compor um cenário de metrópole que sabe ou tenta resolver os seus problemas.

Foram as soluções ecológicas que elegeram a cidade como sinônimo de uma política que pensa o futuro. Esta é a diferença das outras capitais e cidades do país. Isso fez com que a cidade e a população se identificassem com um *staff* técnico-administrativo que pensou e realizou a cidade em pranchetas, aparentemente longe do jogo político, o que pode ser exemplificado com a imagem de não-político que Jaime Lerner<sup>18</sup> tinha, vinculando-o à imagem de “bom administrador”. Enfim, contextualizar Curitiba é tentar entender uma história de modernização espacial e técnica que se fez nos últimos anos.

Mas, antes de mais nada, pode-se começar tal contextualização a partir da seguinte afirmação de OLIVEIRA (1996a, p. 86), para depois se situar a história que a desencadeou:

Numa palavra, Curitiba tornou-se “ecológica” quando aliou, de um lado, mínimas condições para tanto, e, de outro, um sentido que a definisse, tanto para os outros quanto para si própria. A descoberta deste sentido ecológico possibilitou a releitura tanto da trajetória passada quanto do futuro da cidade. Foi assim que obras já realizadas como os ônibus expressos, o calçamento da rua das Flores ou a Cidade Industrial se tornaram ecológicas. Foi assim igualmente que Curitiba pode ser chamada de capital ecológica. Fechando o círculo, a partir dos postulados<sup>19</sup>,

<sup>18</sup> Prefeito de Curitiba em três ocasiões: primeira gestão 1971-1974; segunda gestão 1979-1982; terceira gestão 1989-1992, sendo também Governador do Estado do Paraná (1999-2002).

<sup>19</sup> Estes postulados se referem aos Postulados de Urbanismo Ecológico que a Prefeitura Municipal de Curitiba criou, são eles: 1) O homem não é mero espectador da Natureza; é parte dela; 2) A cidade deve ter a escala do

a cidade passou a ser lida e representada em função deste novo paradigma: Curitiba é uma “cidade ecológica” em função de um projeto ecológico urbano. E isto a um tal ponto que hoje se torna difícil que Curitiba não seja uma capital ecológica. Pois se não o é, aparentemente caminha para isso.

O autor ainda reforça essas idéias dizendo que Curitiba é uma metrópole que cresce e se desenvolve com um sentido ambiental. (OLIVEIRA, 1996a).

Começa-se aqui a tentar desenvolver a afirmação de Curitiba como sinônimo de cidade ecológica a partir de um autor que credita a ela tal adjetivo de merecimento. Mas resta entender a idéia de como Curitiba alcançou esse status. Para isso, será necessário voltar alguns anos, mais especificamente à década de 40, quando se dá início ao que se pode chamar de planejamento urbano de Curitiba, pois é a partir desse momento que a cidade começa a se instrumentalizar para o futuro, sem, é claro, ter como objetivo ou critério a noção de ecologia em seus pressupostos urbanísticos, e que tal sentido só será apropriado anos mais tarde.

Curitiba é uma cidade com grande ênfase no planejamento urbano. Mas o que interessa aqui não é esta afirmação, mas sua origem, ou seja, o que levou Curitiba a se tornar uma cidade planejada, e como e quando ela começa a se denominar uma *capital ecológica*, com uma nova faceta para esse planejamento. Pois atualmente, nos últimos 12 anos, Curitiba projetou-se para o mundo como tendo uma imagem de *cidade que funciona* ou mesmo *metrópole de 1º mundo*. (OLIVEIRA, 1995; MENEZES, 1996; GARCÍA, 1997).

Na recuperação da história das intervenções sobre o espaço urbano, pode-se considerar que o Plano Agache, de 1943, foi o primeiro momento de uma preocupação quanto ao desenvolvimento e planificação do meio urbano de Curitiba, que vinha de uma preocupação anterior acerca da higienização da cidade. Esse plano delineou uma primeira perspectiva de planejamento urbano que compreenderia a cidade como um organismo

---

homem; 3) O meio ambiente deve servir ao homem e, assim sendo, deve ser colocado em regime de usufruto direto; 4) A cidade é um ente orgânico e, como tal, imita a natureza. Por isso deve ser respeitada e incentivada sua capacidade de se reciclar e de se auto-sustentar; 5) A cidade é um todo orgânico; 6) O homem é um ser gregário. E a cidade deve facilitar a realização desta característica tornando-se cenário de encontro; 7) A natureza é tanto mais rica quanto mais diversificada. A natureza é contra a massificação.

doente que crescia a cada momento, precisando ser medicado. Mas é possível considerar que esse plano serviu apenas como inspiração para futuros planejamentos, pois logo foi abandonado ou dado como ultrapassado por outras administrações municipais.

O Plano Agache caracterizou-se por ser um plano que deu ênfase à necessidade de obter da cidade uma certa funcionalidade, na qual toda ela estaria dividida ou distribuída de acordo com as suas funções básicas, ou seja, "ao conceber a cidade como um organismo vivo, o remédio indicado pelo plano para as inadequações e os conflitos na utilização do espaço urbano que a cidade apresentava foi o zoneamento funcional. Por meio desse zoneamento deveria ser atribuída a cada zona (órgão) uma função específica: moradia, circulação, recreação, trabalho." (MENEZES, 1996, p. 65).

Fala-se aqui de uma concepção francesa de cidade, na qual o urbanismo começava a nascer para o mundo como solução ao crescimento exacerbado, provocado pela industrialização.

É importante destacar que o arquiteto francês Alfred Agache fez diversos projetos para outras cidades do Brasil, como Rio de Janeiro e Porto Alegre, mas só em Curitiba é que seu plano se concretizou no âmbito de uma discussão de larga escala que daria frutos para o futuro. Pois, tempos mais tarde o Plano Agache é retomado no projeto de um desenvolvimento planejado para Curitiba - é nesse momento, na década de 60, que o Plano Agache é a inspiração de um novo planejamento para Curitiba.

Portanto, "a dimensão cultural do Plano Agache reside em que, a despeito de não ter sido implementado e haver se tornado obsoleto, introduziu o urbanismo em Curitiba." (IUPERJ, 1974, p. 23).

Assim, em Curitiba, como no resto do país no decorrer dos anos 40 até os anos 70, as fórmulas de urbanização multiplicaram-se na intenção de dar subsídios à efetiva evolução industrial proclamada pelo Estado brasileiro: o Brasil precisava avançar industrialmente, capacitando suas cidades para o desenvolvimento industrial. As cidades expandiam-se, proliferando problemas urbanos e ambientais, deflagrando a falência de um tipo de desenvolvimento incapaz de gerir o bem-estar social, bem como respeitar as linhas de planejamento adotadas para evitar tal situação.

Mas em Curitiba tal realidade ainda não se anunciava dessa forma, ainda que a cidade necessitasse urgentemente de um planejamento. Anos mais tarde, em 1962, foi proposto um exame do Plano Agache. Na época, já existia o Departamento de Urbanismo, que era encarregado da execução e monitoramento da urbanização da cidade. Com essa nova *leitura* que foi feita sobre o Plano Agache, para atender à demanda do crescimento de Curitiba, a URBS (Companhia de Urbanização de Curitiba) foi criada em 1963. Em 1964, a CODEPAR (Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná) recomendou um projeto global para o município, que logo se tornaria o Plano Diretor da cidade de Curitiba, concebido pela empresa paulista SERETE. Depois do Projeto Agache tomado como inspiração, veio o SERETE, como transpiração, pois esse promoveria toda uma nova disposição urbana para a cidade, no esboço de um projeto piloto para o delineamento de um plano preliminar que daria vida futuramente a um plano diretor. A SERETE e Jorge Wilhelm fazem o Plano Diretor de Urbanismo. Para a execução de tal plano foi criado em 1965, como autarquia municipal, o IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba)<sup>20</sup>. Curitiba iria *armar-se* institucional e tecnicamente para o desenvolvimento urbano com a criação de órgãos e a contratação de técnicos especializados para sustentar a criatividade do planejamento urbano, pois o que diferenciou Curitiba ao longo dos anos foi a sua *criatividade* frente aos dilemas apresentados pelo crescimento urbano.

A partir deste novo projeto são delineadas inúmeras propostas de urbanização, nas quais o projeto para o transporte coletivo merece maior atenção, pois se decide a construção de um eixo estrutural que faça a ligação da cidade de um ponto ao outro através de sucessivas mudanças quanto às leis de zoneamento e uso do solo, que delimitaram as áreas residenciais, comerciais, industriais, especiais, estruturais e áreas verdes, dando ao sistema viário maior dinâmica na circulação dos veículos e principalmente do transporte coletivo. E hoje, um dos maiores méritos e conquistas da

---

<sup>20</sup> Entre as funções destinadas ao IPPUC estavam a de implantar e controlar o Plano Diretor, elaborar e detalhar projetos, indicar as soluções urbanísticas mais adequadas em casos como os de loteamento, zoneamento e renovação urbana, entre outras. (IUPERJ, 1974, p.58).

cidade de Curitiba é justamente na área de transportes coletivos, tendo se tornado sinônimo de eficiência tanto no Brasil como no exterior<sup>21</sup>.

Para definir melhor como concretizaram-se tais planos, pode-se, segundo o trabalho feito pelo IUPERJ, em 1974, delinear três fases do planejamento urbano de Curitiba, em que a primeira caracteriza-se pelo momento da *institucionalização* do projeto, bem como na concepção de criar ou reordenar as estruturas administrativas que dariam conta de toda a complexidade do projeto de urbanização. Ao mesmo tempo foi apresentada à população a idéia do planejamento da cidade, legitimando-a a partir de uma ampla discussão, que desencadeou o seminário *Curitiba de Amanhã* ocorrido em 1965.

A segunda fase caracteriza-se por um momento de *transição*, em que o projeto começa a ser acomodado à estrutura municipal que precisava de uma remodelação para a aplicação e o seu sucesso. Nessa fase, ocorrem conflitos administrativos entre a URBS, o IPPUC e o Departamento de Urbanismo, que se desentendem quanto à função de cada um nessa etapa de reordenação urbanística da cidade.

A terceira fase representa o momento da *implementação*, ou seja, o reajuste dos parâmetros do Plano Preliminar na vigência de um Plano Diretor que dispusesse todos os objetivos a serem alcançados para os próximos anos, concebendo a cidade de Curitiba como *cidade equipada*, em que caberia reordenar quatro setores indicados como prioritários: recreação, circulação, educação e saneamento. E talvez juntando esses quatro setores preponderantes no que se refere a uma cidade, tenhamos uma caracterização quase que precisa do que é Curitiba hoje. E que por fim, todos eles, trabalhariam para o incremento da industrialização na implementação do setor industrial da cidade de Curitiba.

Dessas fases de construção de um planejamento urbano, fica bem claro que em Curitiba existe uma diferença fundamental entre ela e outras cidades do país, estando presente, aqui, a continuidade de programas políticos que refletissem o Plano Diretor da cidade. (OLIVEIRA, 1995). Um dos maiores exemplos de resultados obtidos até o

---

<sup>21</sup> “A eficiência do sistema de transporte curitibano é fruto de um processo de aperfeiçoamento constante que vem desde a década de 1970. E hoje é referência às demais cidades do mundo.” (MENEZES, 1996, p. 150).

momento a partir do Plano Diretor de Urbanismo é a preservação das áreas verdes, bem como o sistema de transportes, que são dois exemplos, aliados a outros, que alimentam uma propaganda positiva para a cidade, em citações que vão desde a idéia de que Curitiba é *cidade de Primeiro Mundo* até a de chamá-la de *capital ecológica*, ou mesmo como *cidade que funciona*. Tais adjetivos são dados à Curitiba e ajudam a associá-la principalmente ao nome de Jaime Lerner, que já carrega em seu currículo mandatos como prefeito responsável por 2 outros sucessores - Rafael Greca e Cássio Taniguchi - os quais haviam feito parte de sua equipe nas gestões anteriores. Nesse caso, a cidade agrega ao imaginário de cidade planejada, o mérito de não ser administrada por *políticos profissionais*, mas sim por *técnico-administradores*.

A partir do esboço sobre o que foi e o que é o projeto urbanístico de Curitiba, pode-se analisar, em certa medida, alguns de seus reflexos nos dias de hoje, não perdendo de vista que este planejamento não se deu de forma linear e consensual. Houve inúmeros conflitos e reinterpretações acerca dos seus objetivos, mas mesmo assim poder-se-ia notar uma certa continuidade de administrações que se complementaram sem se desligar do Plano Diretor de Urbanismo.

A discussão que deve ser feita aqui, não é apenas a de contar a história inicial sobre o planejamento urbano de Curitiba, mas a de traduzir os efeitos nocivos que se diluem numa propaganda de cidade ecologicamente sustentável, mesmo porque o plano inicial não tinha essa denominação, nem mesmo tal preocupação, (pois a cidade é *filha* do desenvolvimento econômico produzido e financiado pelo governo federal na década de 50), já que tal apropriação só veio a ocorrer no início da década de 90. A partir dessa década é que a cidade de Curitiba passa a ser maciçamente veiculada como exemplo de cidade organizada e bem administrada. Os espaços verdes expandem-se para os olhos do mundo, o sistema de transportes encanta pela sua inovação, as ciclovias denotam a preocupação com o aumento da população de carros, dando aos seus habitantes a possibilidade de alternativas de transporte, o plano de separação e coleta seletiva do lixo é uma novidade para todo o país. Aqui, a *cidade ecológica* começa a atingir níveis de reconhecimento internacional – modelo para o 3º mundo, mas também para o 1º mundo. “O cenário mundial formado por meio de ações locais de cunho sustentabilista passou

a contar com Curitiba como um dos pontos de referência.” (MENEZES, 1996, p.147). Curitiba é reportagem em todos os jornais, e elogios são lançados para essa cidade que faz da imagem sua principal propaganda: *Curitiba, a cidade que funciona*.

Essa continuidade fortaleceu o grupo político que esteve à frente da prefeitura desde 1989, para o que já existe toda uma estrutura político-administrativa pronta para a execução de projetos elaborados por estas últimas administrações. E um exemplo dessa estrutura é o IPPUC, sendo uma instituição *independente* da prefeitura na elaboração de projetos para a cidade – poder-se-ia dizer que o IPPUC é o *cérebro* que ajuda a pensar a cidade participando ativamente na construção dos projetos urbanísticos.

As discussões sobre a cidade e o meio ambiente já se fazem há algum tempo, mas só nos últimos anos é que esse assunto assumiu proporções internacionais de maior importância, e, no centro disso encontra-se inúmeras possibilidades de leitura sobre o *novo* arranjo de relações sociais e principalmente políticas, presentes no cotidiano. Uma das possíveis leituras é tentar mostrar até que ponto a preocupação com o meio ambiente é um artifício de venda e consumo das cidades, que tenta modificar o modelo industrial, exaurido nos últimos anos, substituído agora pelo paradigma ecológico, mas também não menos necessário.

As cidades começam a representar essa perspectiva de uma outra construção urbanística mais pautada no desenvolvimento sustentável. Curitiba é, pois, dessas *novas* cidades que apresenta preocupação com o meio ambiente. Em Curitiba tudo acabou por se tornar ecológico, sejam os parques e bosques, os ônibus expressos, o calçadão da rua das Flores e mesmo a Cidade Industrial. (OLIVEIRA, 1996). O que se cria a partir da década de 90 recebe esse rótulo, e, até mesmo a história do planejamento urbano de Curitiba, que tem várias décadas de existência, acabou pertencendo a este discurso ecológico, ou seja, construiu-se um discurso de Curitiba como ecológica, mesmo antes de existir tal terminologia.

A *cidade ecológica* também é sinônimo de qualidade de vida, pois segundo OLIVEIRA (1995) ela está pautada em duas questões. A primeira avalia que o sucesso é devido à baixa concentração de pobreza em Curitiba, o que mostra que o

planejamento urbano teria mais condições para se impor, tendo então um certo êxito na sua consolidação. A segunda é sobre a própria estrutura urbanística que já trazia com ela a prevenção de todos os problemas apresentados ao longo dos anos.

Para este mesmo padrão de urbanização é necessário afirmar que “no Brasil o urbanismo produziu a cidade, mas não o cidadão.” (PECHMAN, 1995). As possibilidades arquitetônicas de uma engenharia grandiosa prevaleceram frente às demandas sociais, e Curitiba não foge a esta regra.

Assim, enaltece-se Curitiba por suas grandiosas obras de arquitetura e espaços verdes, celebrizando a estética do lazer (BEGA, 1997), e do sistema de transportes coletivos, bem como na construção de calçadas que privilegiam os pedestres. Mas a discussão sobre Curitiba não acaba nem em formas geométrico-matemáticas, nem em traçados urbanísticos bem elaborados que se expandem diante dos olhos. Curitiba, como todas as grandes cidades, produz a sua miséria e a sua violência, mas sem mostrá-la, sem publicizá-la, pois mancharia, de certa forma, todo um painel homogêneo que representa cidade<sup>22</sup>. Não se pode negar os avanços que as administrações de Curitiba obtiveram ao longo dos anos, mas o que não cabe nesse painel é desfigurar a heterogeneidade social que existe na metrópole.

A questão do meio ambiente, em Curitiba, é tratada muitas vezes como uma falácia que inibe a possibilidade de outros olhares sobre a concretude de sua realidade. A retórica do *verde* (ALPHANDÉRY; BITOUN; DUPONT, 1991) serve como instrumento que dissolve o ser humano dos seus problemas sociais – destituindo-o de uma forma crítica de perceber e viver a cidade. Segundo GARCÍA (1997), “ser cidadão curitibano passou a ser traduzido como ser adepto incondicional deste projeto de cidade dominante, reproduzindo o discurso oficial, apropriando-se dos novos espaços de forma dita adequada. Por oposição, ter uma atitude reflexiva ou crítica frente a este projeto de cidade ou questionadora de suas formas de gestão tem sido associado, paradoxalmente, a uma espécie de desamor à própria cidade”.

---

<sup>22</sup> Para desmistificar este mito, uma pesquisa feita pelo IPARDES/UFPR/IPPUC, intitulada “Mapa da Pobreza”, mostra a heterogeneidade social que está presente no cotidiano de Curitiba.



Criou-se então o *jeito de ser curitibano*, ou seja, identidades para fazer com que o curitibano pertencesse a sua cidade. GARCÍA (1997, p. 68) refere-se a ele, como:

Por exemplo, o autêntico curitibano é o que frequenta os parques, usa as ciclovias, adere aos projetos culturais sendo assíduo usuário dos novos espaços de lazer, frequenta bares e ‘pubs’ localizados no Centro Histórico, participa das festas e feiras tradicionais, circula confortavelmente nos novos ligeirinhos, [...] Em síntese, ‘ser curitibano’ enquanto identidade social construída no interior do próprio discurso oficial, significa, portanto, estar em verdadeira sintonia com o projeto de metrópole moderna indicado pela imagem construída e veiculada sobre a cidade.

Sendo assim, a estrutura urbana, segundo CASTELLS (1983), não é constituída ou concebida ao acaso, ela traz junto de si inúmeros interesses, inúmeras relações que convergem num sistema, que resume uma prática do urbano, em que todas as relações que existem nesse espaço não são meramente uma coincidência. Para isso, analisa o espaço a partir desse sistema de relações que sintetiza a prática cotidiana das cidades, na qual os aspectos econômico, político e ideológico legitimam ou organizam, a partir de determinados interesses, a vida nas cidades.

Em Curitiba isso se mostra visível à medida que vão sendo criadas algumas formas de identificação da cidade, criando-se cenários futuristas que levam a pensar numa cidade que ultrapassou a modernidade, que vive anos-luz à frente de qualquer outra metrópole. A Curitiba *moderna* começa pelo discurso ecológico que se dissemina em todas as práticas políticas assumidas a partir de 1989, ou seja, tudo se torna ecológico.

Segundo BEGA (1997, p. 7),

Mudanças importantes aconteceram nas práticas relativas à intervenção da cidade: da ênfase ao aspecto físico. [...] Na posse, em janeiro de 1989, ao apresentar o logotipo de sua administração, Lerner indica a mudança programática a ser implementada. O nome da cidade aparece em preto, sobre fundo branco, perpassado por uma folha verde, tendo abaixo os dizeres: capital ecológica. [...] A maioria de seus projetos reforçam tais expressões: Câmbio Verde (para a troca do lixo por comida nas favelas); Universidade Livre do Meio Ambiente (espaço para treinamento dos funcionários públicos e de empresas privadas em questões ambientais e preservacionistas); Tudo Limpo (programa de emprego temporário, através da prefeitura, para limpeza de ruas e poda de terrenos baldios); Coleta Seletiva do Lixo, cujo slogan era *Lixo que não é lixo, não vai pro lixo: SE-PA-RE*, contendo a folha do logotipo da gestão como hífen.

Criou-se o primeiro símbolo/representação: *a cidade ecológica* é uma realidade. Tudo o que se respira a partir desse momento é ecológico, trazendo a marca de uma

administração que se diferencia das outras pela criatividade das soluções. De certa forma a cidade se torna um pouco *mágica* pela inovação de tais ações. Curitiba se mostra um laboratório de soluções para os problemas urbanos.

Todas essas características da cidade se acentuam principalmente a partir da gestão Greca, pois é em sua administração que a cidade se transforma numa festa: a comemoração dos 300 anos de Curitiba. Nesse período, foram feitos inúmeros monumentos em homenagem aos imigrantes que formaram a cidade e contribuíram com seu desenvolvimento.

Nesse contexto, segundo BEGA (1997, p. 25):

Quando a cidade provinciana estava superada pela imagem da cidade moderna – que se materializava no *melhor transporte coletivo do Brasil* e na *cidade ambientalmente preparada para o terceiro milênio* –, era necessário buscar raízes identitárias que a sustentasse. O antigo núcleo colonial de formação portuguesa, calcado na economia extrativa e de base escravocrata, foi de certa forma banido do imaginário. Surge em seu lugar, a cidade européia, baseada num misto de alemães, italianos, poloneses, ucranianos e russos. [...] não se pode esquecer que essa influência tem sido trabalhada no sentido de construir uma identidade branca e européia como sinônimo da cidade. (BEGA, 1997, p.25).

Por outro lado, tem-se uma cidade que se constrói como mito e símbolo de uma racionalidade técnica que inibe qualquer disfunção orgânica. O mito de Curitiba se funda a partir da organização espacial que imprime um discurso ecológico de metrópole que está pensando em seu futuro. Curitiba se anuncia como a metrópole do possível. É a cidade que deu certo, e também é a cidade que viabilizou uma política ecológica que trouxe soluções criativas para o que em outras metrópoles seria impensado.

A construção dessa imagem-miragem se faz, segundo GARCÍA (1996, p. 30), pela “fixação desta representação e a agilidade na sua permanente reciclagem (...)” contribuindo “para o apagamento das profundas diferenças sociais e espaciais que caracterizam a metrópole.”

Para GARCÍA (1997), que faz uma leitura crítica de Curitiba, o discurso de cidade planejada lhe confere uma imagem-mito que está sempre sendo revitalizada.

Segundo a autora (1997, p. 143),

é interessante observar como as imagens-síntese vão sendo renovadas, auscultando valores e temáticas da sociedade contemporânea. Em outros períodos, o tema fora a “Cidade Humana”, “Cidade Planejada”. Recentemente houve uma reorientação com a produção de novas sínteses: “Capital Ecológica”, “Capital da Qualidade de Vida”, procurando uma colagem do discurso urbanístico local com temáticas mundiais como “desenvolvimento sustentável e “ecologia humana.

Hoje, em pleno século XXI, vive-se sob a tentativa da consolidação de um novo símbolo de cidade, a de Capital Social do país, o que não sugere que o símbolo de ecologia esteja totalmente desgastado, mas outras necessidades começam a ser cobradas pela população. A cidade ecológica tem que estar aliada a uma cidade social, revitalizando um ciclo administrativo de quase 16 anos. Portanto, a atual gestão municipal busca inserir-se como uma nova fase no modelo administrativo da cidade, atendendo novas demandas, na qual o símbolo de ecologia remete a uma administração marcada pela institucionalização de uma política ambiental (MENEZES, 1996). Contraditoriamente, entende-se que ambiental e social não se excluem, muito pelo contrário, ambos fazem parte de um mesmo sentido. Como ter uma política ambiental em que o social não esteja contemplado e vice-versa? Portanto, nesse momento, a atual gestão busca uma nova marca para sua administração.

Pode-se resumir as diferentes fases das imagens político-administrativas a partir da seguinte tabela realizada por MENDONÇA (2001), em que estabeleceu a ligação da cidade com as suas diferentes imagens de positividade:

<b>Década</b>	<b>Imagem</b>	<b>Positividade</b>
1970	Exemplo de Planejamento urbano	Cidade polinucleada - desconcentração urbana. Solução sistema transporte urbano.
1980/1990	Capital do primeiro mundo	Eficácia do planejamento urbano. Solução sistema transporte urbano. Qualidade de vida urbana.
1990	Capital ecológica	Área verde/habitante. Qualidade de vida urbana.

		Eficiência do Sistema transporte urbano.
2000	Capital social	Condições e qualidade de vida urbana.

O que deve ser frisado nessas imagens produzidas e frequentemente reproduzidas pela mídia em geral, é a presença da figura política-administrativa de Jaime Lerner, que foi prefeito em diferentes momentos, e que conseguiu eleger seus sucessores por três mandatos seguidos, e estes eram técnicos que faziam parte do grupo que "pensou" a cidade. Pode-se atribuir a Lerner a imagem dos três primeiros períodos, pois no último (Capital Social), tenta-se dar novo fôlego a uma administração agora desgastada por quase 16 anos seguidos na gestão do município. Essa "nova" imagem vem a se associar às outras, como intenção de responder ao crescimento dos problemas sociais dos últimos anos. Não que a imagem de cidade ecológica esteja em desuso (como se verá na análise das representações sociais), mas o "ecológico" parece não responder e se identificar com a preocupação social. Ou seja, a imagem do "ecológico" difere da imagem "social", além de estar buscando com essa nova imagem uma identidade própria à atual gestão.

Curitiba, como vimos acima, está situada dentro da discussão sobre a urbanização e seus efeitos de paisagem, imagem, propaganda, alegoria, sintetizados no conceito de *city marketing* (GARCÍA, 1997, p. 23), em que "passamos a identificar a imagem sintética de Curitiba como produto de variados investimentos, de variados campos de saber especializados: o planejamento urbano, a arquitetura, a sociologia e, de forma crescente, as ciências da comunicação." A cidade tem uma linguagem própria. Ela expressa idéias e identidades que vão se estabelecendo e se modificando ao longo da história. Portanto, a cidade não é somente um conglomerado de retas, curvas, cimento e asfalto, ela é mais complexa, a cidade é produto e produtora de inúmeras interações: sociais, políticas, econômicas, espaciais e culturais. "Portanto, a utopia da cidade moderna difunde um território mais do que um plano, um poder instituído a partir de uma complexa trama de ações de transformação territorial." (VICENTINI, 2001, p. 10).

Curitiba não é diferente. Ela é expressão de variados interesses, conduzidos ao aprimoramento do desenvolvimento urbano, no qual a questão ambiental surge como novo paradigma na organização do espaço. (VICENTINI, 2001).

Nesse caso, a natureza é condicionada mais uma vez a servir ao ser humano, só que dessa vez, como revitalização de uma relação que há muito está desencontrada. A preocupação com o meio ambiente se torna um discurso e uma prática em que o primeiro não deveria se sobrepor a segunda. Ou seja, a apropriação da natureza/ecologia também se dá através da construção de um imaginário de cidade, que se fortalece enquanto mito.

#### **4.1 PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS EM CURITIBA**

Nas idéias aqui traçadas, buscou-se conferir que Curitiba é uma das cidades do país que tem se firmado e se auto-legitimado como cidade e capital ecológica do Brasil (para alguns, até do mundo), mas por outro lado, ela não está imune aos problemas socioambientais que a assolam: poluição de rios e mananciais, falta de saneamento básico, ocupação irregular do solo, destinação e produção de resíduos sólidos, dentre outros. A imagem de capital ecológica não serviu para espantar os males que assolam todas as grandes, médias e pequenas cidades do país. Muito pelo contrário, serviu para incrementar o crescimento populacional da cidade, contando também com a Região Metropolitana<sup>23</sup> (cerca de 25 municípios), que hoje fazem parte da iniciativa de não pensar mais o planejamento urbano como um caso isolado, mas integrado às necessidades da região.

Curitiba é dividida em 8 regionais administrativas, num total de 75 bairros (MAPAS 1 e 2). As regionais são as seguintes: Regional Matriz, Regional Bairro Novo, Regional Boa Vista, Regional Boqueirão, Regional Cajuru, Regional Pinheirinho, Regional Portão e Regional Santa Felicidade.

---

<sup>23</sup> "Nos últimos dez anos a cidade vem se expandindo na direção oeste e sul. Nas demais direções, a mancha urbana ultrapassou os limites municipais, reforçando o processo de conurbação que caracteriza a Região Metropolitana de Curitiba." (PEREIRA, 2001, p. 41).

Segundo o Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba (2001, p. 25), "a característica fundamental do crescimento da região é a ocupação dos municípios limitados ao pólo, resultado do adensamento de Curitiba e seu extravasamento sobre os municípios da Região".

Esse crescimento começou a partir da década de 70, em que se notou um "processo de periferização da ocupação curitibana e seu conseqüente extravasamento para a Região Metropolitana". (IPPUC, 2001, p. 27).

Mas é em 1980 que se consolida a ocupação da periferia. E aí, a Região Sul da cidade tem a principal mudança no quadro demográfico. Segundo o IBGE (1996), Curitiba vem crescendo a uma taxa de 3,3 ao ano. Isso se deu devido a um fluxo migratório crescente, pela procura de emprego, já que, normalmente, os grandes centros urbanos trazem a ilusão de melhoria de vida das pessoas.

Essa tendência de crescimento populacional se mostra no censo de 1991, quando os bairros da Região Sul foram os que mais cresceram, além de um bairro na Região Leste (Cajuru), enquanto que os bairros mais centrais, de acordo com o censo, apresentaram crescimento negativo.

Um elemento importante no crescimento populacional de Curitiba foi a criação, em 1975, da Cidade Industrial (CIC), que se caracterizava como área destinada à instalação de indústrias. Este bairro representa 10% do território de Curitiba, sendo considerado o maior bairro da cidade, tanto espacial, como populacionalmente.

"Assim, o município tornou-se um dos principais receptáculos de empreendimentos transnacionais e estatais. Em menos de 20 anos, Curitiba alterou profundamente o seu perfil produtivo e o ritmo do crescimento econômico." (IPPUC, 2001, p. 30). Sem levar em conta que isso também trouxe problemas ambientais tais como poluição atmosférica, poluição dos rios, produção de dejetos industriais e domiciliares, com a falta de saneamento básico à população de baixa renda, nos quais todos os rios de Curitiba encontram-se em situação de degradação<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> "Em Curitiba, o único rio ainda utilizado para abastecimento de água é o Passaúna, limite oeste do Município, cuja bacia abrange também áreas dos municípios de Araucária, Campo Largo e Almirante Tamandaré. Os demais rios que percorrem a cidade estão totalmente comprometidos pela poluição.

As maiores taxas de crescimento populacional anuais registradas no período de 1991-1996 deram-se nos bairros localizados nas regiões Oeste e Sul da cidade. Sendo que a região Sul é caracterizada por ser uma ocupação induzida pela prefeitura municipal de Curitiba para buscar "desinchar" o crescimento de outras regiões que já se encontravam no limite.

Isso indica que "a forma como acontece a ocupação do solo mantém estreita conexão com os problemas ambientais." (LIMA, 2001, p. 112). Neste caso, o crescimento populacional, mas principalmente, a falta de saneamento básico às populações de baixa renda, vem se somando aos índices de problemas socioambientais de Curitiba.

O problema de saneamento também está associado ao problema da habitação, que em sua grande parte se constitui em locais de invasão, estando localizadas em áreas irregulares para habitação, normalmente perto de rios e mananciais.

Segundo o IPPUC (2001), existe um total de 243 áreas de sub-habitação, num total de 53.163 domicílios sem intervenção de programas de regulação fundiária. "São áreas cuja ocupação se dá de forma desordenada gerando fortes impactos ambientais, pois as necessidades de expansão dos serviços de saneamento estão relacionadas às necessidades de habitação." (IPPUC, 2001, p. 59).

Vê-se, por essas observações, que Curitiba enfrenta inúmeros problemas, e talvez o que vem se acentuando atualmente é a questão do lixo, que envolve a sua produção e destino, mas segundo o IPPUC (2001), a cidade vem se preparando de maneira eficaz, organizando formas de coleta seletiva, apresentando índices satisfatórios, seguindo programas que vão desde o Câmbio Verde (troca de material reciclado por alimentos com a população de renda inferior a 3 salários mínimos), até a Compra de Lixo (no qual, a população residente em áreas que não possuem infraestrutura viária para a entrada dos caminhões de lixo, vendem o lixo coletado). Mas

---

Ao analisarmos o processo de estruturação de Curitiba, verificamos que o rio Passaúna corre sério risco de degradação, uma vez que a região sul e oeste da cidade encontram-se as piores condições sociais, associadas às maiores taxas de crescimento populacional e à concentração de ocupações irregulares." (PEREIRA, 2001, p. 47).

mesmo com essa infra-estrutura a cidade já enfrenta o problema de destinação, pois a capacidade do local para o lixo não-reciclável (lixão) se encontra no limite.

Em Curitiba a produção de lixo cresce 9,52% anualmente, e cada habitante produz cerca de 1kg/dia, ou seja, 5,5 mil toneladas de lixo reciclável e 30 mil toneladas de lixo doméstico (não reciclável) por mês. Um dos mecanismos que está em curso de aprovação para tentar tornar a população mais consciente sobre esse problema é a cobrança de taxa de lixo, o que, no momento, ocasionou uma larga discussão dentro da sociedade, que desaprovou tal medida.

Um outro programa ligado ao lixo, diz respeito ao incentivo das cooperativas de catadores de papel (MAULIN, 1999), que no atual momento encontram-se estacionados com problemas de suspeita de corrupção entre alguns integrantes da RECOOPERE (Cooperativa dos Catadores de Papel de Curitiba).

Um outro problema que vem crescendo nos últimos anos nas metrópoles, é o sistema de transporte e o sistema viário. Mas Curitiba tenta encontrar soluções:

o sistema de transporte de Curitiba, considerado um dos mais eficientes do Brasil, começou a ser implantado na década de 70. A concepção do sistema obedeceu a 3 critérios básicos: prioridade de massa sobre o individual, baixo custo de implantação e de operação e qualidade de serviços para o usuário. A estrutura do sistema foi planejada em 5 grandes eixos, ao longo dos quais a cidade começou a crescer. (IPPUC, 2001, p. 224).

Ao mesmo tempo que buscou assumir uma postura de prioridade ao transporte coletivo em detrimento do transporte individual, Curitiba vem apresentando um alto índice de crescimento do número de veículos, acarretando problemas de trânsito e produção de monóxido de carbono, dado que cada dez moradores, oito têm carro.

Para terminar essa caracterização, pode-se citar o resultado sobre os problemas ambientais urbanos apontados pela mídia impressa de Curitiba. Tal pesquisa indica os principais problemas apresentados por matérias de jornais no ano de 1999: o acúmulo, manuseio e destinação final do lixo urbano; a degradação do patrimônio histórico-cultural e a conservação dos equipamentos e espaços públicos; os problemas de trânsito e educação no trânsito; a poluição sonora, visual, do ar e dos recursos hídricos; a falta de transporte coletivo e problemas correlatos; o desequilíbrio da fauna, da flora



e clima urbanos; a ocupação irregular de áreas ambientalmente frágeis; o desabastecimento e a contaminação da água; a diminuição da cobertura vegetal; a falta de espaços públicos de lazer; a falta de infra-estrutura e saneamento básico; os problemas de uso e ocupação inadequada do solo. (LIMA; RONCAGLIO, 2001).

Alguns desses problemas foram apontados também pelas professoras, como se verá mais adiante, considerando o nível de proximidade deles com às regiões em que estão localizadas as escolas.

## **5. MATERIAL E MÉTODOS**

Esta pesquisa adotou como instrumento de coleta de dados o uso do questionário com perguntas abertas e fechadas. A utilização do questionário como instrumento de pesquisa, como já foi indicado por vários autores (SELLTIZ, 1967; RUDIO, 1986; GIL, 1987; GOLDENBERG, 1997), apresenta alguns problemas, principalmente na provável limitação dos dados, pois respostas fechadas acabam empobrecendo os resultados da pesquisa, e, para tentar evitar isso, resolveu-se utilizar de perguntas abertas, ampliando e enriquecendo com respostas livres, principalmente para uma pesquisa que pretende analisar as representações sociais.

A ordem das perguntas foi estabelecida por um critério de questões-chave e questões de verificação, em que fosse possível observar a linha de raciocínio desenvolvida pelo entrevistado. As perguntas foram divididas em três blocos: dados pessoais; Educação ambiental; Curitiba. O primeiro bloco tinha como objetivos verificar o grau de instrução, o tempo de magistério e permanência na rede municipal, além do tempo de serviço na escola visitada. No segundo bloco, as questões buscavam conceitos sobre a educação ambiental, sua importância no meio urbano, sua prática e temas vinculados a ela.

Para complexificar ainda mais os resultados obtidos pelas representações e temas, são apresentados gráficos (em anexo) contendo palavras-chave que resumem e dão significado complementar à educação ambiental.

Em um dos itens, do questionário, foi solicitado para que as professoras apontassem cinco palavras que resumissem a educação ambiental.

No terceiro bloco, as questões centraram-se nos problemas sociais e ambientais apontados pelos entrevistados, além de buscar um conceito sobre a cidade em que vivem e/ou trabalham.

Foram aplicados cento e vinte e três questionários, portanto, 5% da população de professores(as) da rede municipal do ensino fundamental de 1ª a 4ª série. A escolha dos nomes das professoras foi feita através de sorteio aleatório simples por região/bairro.

Curitiba é dividida em oito regiões administrativas (que são chamadas de Regionais), sendo que cada uma delas compreende um número específico de bairros, de um total de 75. Para ter uma representatividade maior e real para fins da pesquisa, resolveu-se adotar o critério de amostragem proporcional por regional, ficando cada uma com uma proporção numérica proporcional ao número de professoras. Esse levantamento teve a participação de 100% da população do sexo feminino, pois os poucos professores do sexo masculino recusaram-se a responder o questionário.

Como já foi observado, cada regional é responsável pela administração de um número "x" de bairros. As regionais estão situadas nas chamadas *Ruas da Cidadania*, nas quais se pratica a descentralização dos órgãos públicos do município e do Estado, facilitando a gestão dos problemas de cada região, ao mesmo tempo que agiliza o atendimento ao público.

Mas como praticamente todas as escolas municipais estão situadas na periferia da cidade, ou seja, longe do centro, na Regional Matriz não há a Secretaria Municipal de Educação, ficando a cargo das outras regionais a administração das poucas escolas que se encontram na região central de Curitiba. Portanto, esta pesquisa trabalhou com 7 regionais, ou seja, visitou os bairros e as escolas que fazem parte delas.

A idéia de visitar praticamente todos os bairros da cidade, foi para dar maior credibilidade ao conteúdos das respostas do questionário, além de tentar ter um parâmetro comparativo das diferentes representações da realidade socioambiental que as professoras vivenciam no cotidiano escolar.

A distribuição das regionais ficou assim: Regional Boqueirão: 19 questionários; Regional Portão: 21 questionários; Regional Pinheirinho: 20 questionários; Regional Santa Felicidade: 13 questionários - Regional Boa Vista: 18 questionários - Regional Bairro Novo: 16 questionários - Regional Cajuru: 16 questionários

Foram visitadas cerca de 60 escolas (MAPA 03), de um total de 155. As visitas às escolas aconteceram entre os meses de setembro e novembro. A amostra final foi obtida a partir da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), que forneceu uma listagem com nomes de professores e os respectivos ciclos (séries) em que eram regentes. A partir desta lista foi feita uma distribuição proporcional de amostra de professoras por ciclo. Mas o que acabou ocorrendo em campo foi que na maioria das vezes os nomes das professoras não coincidia com o ciclo em que elas estavam como regente. Neste caso, seguiu-se os nomes que já constavam na listagem-amostra, independentemente do ciclo em que a professora estava naquele momento.

Antes de cada entrevista, o pesquisador pediu autorização à diretoria da escola, explicando os objetivos gerais da pesquisa. Em geral, a conversa com as professoras foram realizadas em salas vagas ou mesmo no pátio da escola. As conversas foram gravadas com a autorização prévia das professoras, depois de o pesquisador dar uma explicação dos motivos da pesquisa. A aplicação do questionário foi individual para que não houvesse interferência nas respostas.

Na etapa final de tratamento das respostas, houve a transcrição de trinta e sete fitas, cada uma com sessenta minutos de gravação, etapa realizada em pelo menos um mês de trabalho, em que foram sendo filtradas as respostas que ajudaram a atingir os objetivos da pesquisa, pois muitas foram as categorias que estavam presentes no discurso das professoras, sendo possível criar inúmeros desdobramentos sobre as representações sociais, e que serão vistos no próximo capítulo.

Talvez um ponto deficitário na aplicação dos questionários, foi que muitas professoras, pelo menos no início da conversa, se mostraram inibidas, parecendo que a pesquisa tinha como fim avaliá-las profissionalmente (mesmo o pesquisador tendo avisado a SME, e esta avisado as escolas sobre a visita). Mas o pesquisador, tendo observado esse fato, iniciou as entrevistas evidenciando que seu papel não era avaliar,

mostrando que o interesse da pesquisa era o de buscar compreender como as professoras concebem a educação ambiental e a cidade que vivem. Mas mesmo assim, algumas (a minoria) das professoras apresentaram um posicionamento "na defensiva", principalmente quando a pergunta envolvia questões em que elas achavam que pudessem comprometer a prefeitura e a SME. Quando o pesquisador percebia esse tipo de "mal-estar", retomava a entrevista afirmando que o papel da pesquisa não era esse.

De maneira geral os questionários forneceram valiosas informações, a partir dos quais foi possível construir um pequeno quebra-cabeças sobre as representações sociais do conceito de educação ambiental, além da visão sobre a cidade de Curitiba. Portanto, o questionário, como instrumento de pesquisa, mostrou grande importância para os objetivos desta pesquisa, sendo possível, como se verá adiante, fornecer respostas diversificadas às perguntas que foram feitas.

## **6. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **6.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DA AMOSTRA**

Para caracterizar a população de professoras que contribuíram para pesquisa, limitou-se a fazer referência principalmente ao nível escolar, além de mostrar o grau de representatividade do sexo feminino e do local de nascimento. O nível escolar é importante de ser observado, pois desse ponto pode-se perceber condições primárias sobre a formação acadêmica das professoras. Condições estas que abrem também para análise de que maneira a formação contribui para as representações sociais. Enfatiza-se ainda que não é objetivo do trabalho fazer uma busca de variáveis que possam ser estabelecidas com as representações sociais, mas tão somente caracterizar para a elucidação de uma afirmação que se julga importante na construção do sujeito. Nesse caso, é importante saber a origem natal das professoras, porque, assim se detecta a forte corrente migratória que vem ocorrendo em Curitiba e na sua Região Metropolitana.

No primeiro sorteio de amostra que foi feito, somente três professores eram do sexo masculino, sendo que dois não se encontravam na escola e um não quis responder

ao questionário. O fato de a maioria dos sujeitos da pesquisa serem do sexo feminino já mostra uma característica geral do ensino fundamental, pois encontramos mais mulheres do que homens em tal atividade.

Quanto ao nível escolar das professoras, caracterizou-se como: Magistério, Curso Superior (completo e incompleto) e Nível de Especialização. O magistério se caracteriza como um curso de formação básica para professoras, sendo também exigido o nível superior, que no caso é o de Pedagogia ou Normal Superior. Mas isso não quer dizer que as professoras que têm o nível superior tenham uma ou outra formação, muito pelo contrário. Encontramos professoras que têm cursos diversos, por exemplo: psicologia, letras, direito, educação física, geografia, entre outros. Contudo, em regra geral, a concentração da formação acadêmica das professoras da rede municipal de ensino se dá entre a pedagogia e normal superior.

Segundo o Gráfico 1 (em anexo), tem-se 8% das professoras com formação em Magistério, enquanto que no Nível Superior encontra-se 92%, sendo que delas 12% ainda o está cursando e 80% tem-no completo, e ainda, desse percentual 40% têm ou estão fazendo especialização. Pode-se então fazer uma comparação entre as regionais, para verificar o nível escolar das professoras.

### **Regional Boqueirão**

Segundo o Gráfico 1.1 (em anexo), apenas 5% têm magistério, 94% têm nível superior (Pedagogia, Normal Superior, Informática, Estudos Sociais, Matemática, Artes, Letras e Filosofia), sendo que 5% incompletos, enquanto 89% já concluíram e, destes, apenas 12% contam com especialização.

### **Regional Portão**

Segundo o Gráfico 1.2 (em anexo), 9% das professoras têm Magistério, 90% têm Nível Superior (Pedagogia, Normal Superior, Artes, Letras, História, Ciências Contábeis, Yoga, Educação Física e Geografia) sendo que 14% das professoras estão terminando a faculdade e 76% têm o Superior Completo, e destes 50% se encontram fazendo ou já terminaram a Especialização.

### **Regional Pinheirinho**

Segundo o Gráfico 1.3 (em anexo), 10% das professoras têm Magistério, 90% têm Nível Superior (Pedagogia, Normal Superior, Artes, Letras, História, Engenharia e Economia), sendo que destes 20% são incompletos e 70% já terminaram a faculdade, e, ainda, 42% estão fazendo ou já terminaram o curso de Especialização.

### **Regional Santa Felicidade**

Segundo o Gráfico 1.4 (em anexo), 31% têm Magistério, 69% têm o Nível Superior (Pedagogia, Normal Superior, Estudos Sociais, Letras, Psicologia, Administração e Filosofia), sendo que 23% incompletos e 46% têm a faculdade completada, e que destes, 37% estão fazendo ou já terminaram o curso de Especialização.

### **Regional Boa Vista**

Segundo o Gráfico 1.5 (em anexo), 17% das professoras têm o Magistério. Nessa regional, encontrou-se dado importante, em que 83% das professoras responderam que têm o Nível Superior Completo (Pedagogia, Normal Superior, Psicologia, Enfermagem, Direito, Letras e Artes) não encontrando Nível Incompleto, e deste percentual, 46% têm Especialização.

### **Regional Bairro Novo**

Segundo o Gráfico 1.6 (em anexo), apenas 6% têm Magistério, 93% tem o Superior (Pedagogia, Geografia e Direito), sendo que deste percentual, 12% está incompleto e 81% completo, do que 46% têm Especialização e 6% estão fazendo Mestrado.

### **Regional Cajuru**

Segundo o Gráfico 1.7 (em anexo), somente 6% têm Magistério, enquanto que 93% das professoras responderam estar fazendo ou já terminaram o Superior

(Pedagogia, Normal Superior, Direito, Letras, Educação Física, Biologia, Administração, Matemática e Música); destes apenas 6% é incompleto, enquanto que 87% responderam tê-lo completado e 50% têm a Especialização.

A diversidade de cursos superiores que se distinguem dentro de uma área específica da educação, leva o critério de a prefeitura exigir que o quadro de professoras concursadas apresentem em seu currículo o nível superior, mostrando áreas que em nada se relacionam com a especificidade do trabalho que é realizado nas escolas. Mas isso está passando por mudanças, já que é necessário que as (os) professoras (es) estejam fazendo cursos da área educacional.

Quanto ao local de nascimento das professoras, pode-se dizer, segundo os dados levantados presentes no Gráfico 10 (em anexo), que 47% nasceram em Curitiba, 32% nasceram em outras cidades do Paraná e 21% vieram de outros Estados.

Tais números podem indicar a forte presença de pessoas que vieram de outras cidades do país para construírem suas vidas em Curitiba. Muitas vezes, elas adotam a cidade como sua, revelando uma crescente identidade cultural com a metrópole, em que, de certa maneira, começam a se mostrar como "curitibanos de coração".

## **6.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

As análises das representações sociais dos (as) professores (as) serão feitas em 2 etapas. A primeira considerará as representações sociais das professoras sobre a educação ambiental, tendo um tratamento total e por regionais, observando algumas diferenças que poderá haver entre as escolas/professores situados nas diferentes regiões da cidade. Ao mesmo tempo, apresentar-se-ão os temas de educação ambiental apontados como importantes para os professores, servindo como parâmetro de verificação para as representações sobre a educação ambiental. Na complementação dessa etapa, serão apresentadas também as palavras-síntese sobre educação ambiental expressadas pelas professoras.

Mas o que vai interessar como pano de fundo dessa discussão de tendências é a forma como a gestão pública de uma cidade é parte dessas representações, pois é através dela que vai se desenvolvendo e se reproduzindo. Resta, então ver em que medida a educação ambiental pode servir como instrumento analítico eficaz para compreender e agir sobre os problemas socioambientais da cidade. Portanto, observar essas tendências através das representações sociais, ajuda a compreender os mecanismos que são criados na prática da educação ambiental.

A segunda etapa analisará os aspectos simbólicos representativos das imagens positivas e negativas da cidade de Curitiba, além das imagens criadas como identificação da cidade ecológica. Para complementar, serão apresentados os problemas socioambientais de Curitiba apontados pelas professoras, criando um "mapa" que situacionalize tais problemas. Por último, serão apresentadas as palavras-síntese sobre a cidade de Curitiba, com o quê as professoras expressaram a imagem da cidade.

### **6.2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

O Gráfico 2 (em anexo) apresenta os conceitos e a finalidade da educação ambiental dadas pelas professoras. Segundo elas, a educação ambiental está ligada a questões socioambientais, mas com uma tendência forte a mudanças de comportamento, ou seja no adestramento das consciências, ficando o exemplo de que "não se deve jogar lixo no chão" e/ou "pisar no jardim da escola", já que os aspectos biológicos foram mais contemplados, como por exemplo, *conscientização, preservação, natureza, cuidado*. Por outro lado, características que aparentemente estão ligadas ao ambiente social também se fizeram presentes, como por exemplo, *lugar em que se vive, enchentes, qualidade de vida*. Encontra-se também questões como *lixo, água, futuro, poluição* que fazem a junção entre o meio social e o ambiental. Dessa maneira é apresentada uma diversidade de representações, que se complementam e se excluem, enfim, contraditórias.



O interessante é notar que a representação *lugar em que se vive* está diretamente ligada a aspectos de abandono da região em que as escolas e a comunidade estão situadas, denotando uma preocupação com os espaços sociais, que interagem com os espaços naturais, e ambos se apresentam em degradação. Portanto, a educação ambiental teria um efeito de ligação com a realidade local, promovendo a melhoria das condições socioambientais. Enfim, o *lugar em que se vive* relaciona-se mais às favelas, invasões, pobreza, problemas sérios de saneamento e habitação.

Outra preocupação apontada diz respeito ao lixo, já que a comunidade apresenta problemas graves de doenças provenientes da falta de alocação adequada, que compromete os espaços, provocando enchentes. O lixo aparece então, como símbolo de uma necessidade de mudança de hábitos, significando também uma representação social que se situa somente na preocupação quanto ao hábito de colocar ou não "o papel no lixo". Nesse caso, a educação ambiental teria uma linha entre o adestramento de não se jogar o lixo no chão, e ao mesmo tempo, o da conscientização sobre os males causados sobre a sua produção através do consumismo. Em regra geral, a educação ambiental teria esses dois significados que se ancoram no objeto *lixo*.

Nota-se também as representações sociais com um forte significado para os aspectos ambientais-biológicos (REIGOTA, 1991; TOMAZ, 1996; TAMAIO, 2002), mostrando que pouco se modificaram as representações sociais sobre o meio ambiente, encontrando na educação ambiental o instrumento ideal para a "conscientização sobre a preservação da natureza", denotando uma forte tendência de ver o meio ambiente somente como resultado de leis naturais, e, não como produto social e histórico (TAMAIO, 2002).

As professoras, de maneira geral, sempre recorriam aos significados *preservação, cuidado, conscientização* para se referirem às preocupações com a natureza, em que o ser humano é representado como um invasor que degrada o espaço que não é dele. Isso remete ao conceito de que a natureza é concebida de maneira romântica, contribuindo para uma visão de distanciamento entre um e outro.

Desse modo, as representações sociais apresentadas para significar a educação ambiental se cruzam e descruzam num emaranhado de sentidos que indica que esse é

um conceito ainda a ser apreendido e aprimorado, pois ao mesmo tempo que se vêem algumas mudanças quando se expressa uma tendência socioambiental, numa outra existem aspectos conservadores de uma educação ambiental voltada para assuntos estritamente naturais, excluindo-se o elemento social, como se o primeiro fosse desconexo do segundo e vice-versa.

Aliado a isso, encontra-se uma educação ambiental que é tratada como instrumento de preservação da natureza, que visa a proteção do meio ambiente para não comprometer o futuro da humanidade, ou seja, é proteger para ter, o que parece indicar uma visão utilitarista sobre o uso da natureza.

Para comparar com o Gráfico 2 (em anexo) das representações sociais sobre a educação ambiental, apresenta-se também o Gráfico dos Temas em que evidenciam o que as professoras acham importante ser trabalhado dentro do conhecimento da educação ambiental.

E o que vemos nessa comparação é uma certa semelhança entre os temas e as representações, ou seja, isso nos indica e confirma o significado que se tem da educação ambiental para as professoras, havendo pouca modificação nos elementos a serem trabalhados.

Foram considerados os temas como forma de preocupação pessoal, além de uma orientação institucional da rede municipal de ensino.

Os principais temas apresentados são lixo, água, poluição, lugar em que se vive, preservação, natureza e saúde, e em menor porcentagem aparecem os temas solo, qualidade de vida, ar, cidadania, valores e consumo.

Entre tais temas, existe uma preocupação que se pode chamar de *mudança de comportamento*, que sinaliza a necessidade da mudança dos hábitos praticados dentro e fora da escola, buscando maior conscientização por parte dos alunos. Esses temas ajudam a perceber o tipo de realidade que as professoras e alunos(as) vivenciam e suas preocupações com o que eles representam enquanto problemas do meio ambiente.

O *lixo* vem como tema principal, sendo que muitas vezes é associado à necessidade de se cuidar do meio em que se vive, preservando-o de problemas como doenças e enchentes. Mas, por outro lado, o lixo é um tema que se apresenta para as

professoras de maneira desligada da realidade, pois ele está relacionado com a atividade da reciclagem, que, muitas vezes, se situa como uma proposta que não problematiza os motivos da produção do lixo e dos problemas surgidos a partir dele.

É interessante perceber que a tendência a temas que envolvem a preservação da natureza é bem recorrente, e que confirmam as representações sociais estritamente naturalistas.

Mas não se pode deixar de lado temas que estão mais próximos da realidade local, como água, poluição, saúde e lugar em que se vive. Esses temas estão diretamente ligados a uma preocupação socioambiental, ainda que demonstrem elementos vinculados a aspectos naturais como a água. Nesse caso, a água surge como tema de um contexto não apenas local, mas mundial, já que sua forma de uso e desperdício são problemas que estão em voga atualmente.

O tema *poluição* sugere a preocupação com o contexto ambiental de todas as grandes cidades, já que é produzido por ela devido ao grau de concentração de desenvolvimento e degradação do espaço urbano, e diz respeito à poluição do ar, da água, poluição sonora e visual, portanto, a *poluição* entra como um tema de conscientização da degradação ambiental, situando-o como um problema identificado ao espaço urbano.

Para completar essa lista de temas, o *lugar em que se vive* representa a intenção em uma prática que considere os problemas sociais e ambientais do espaço local, contextualizando a vida cotidiana dos(as) alunos(as), com a intenção de conscientizá-los sobre o meio em que se vive.

Esses temas revelam tão somente uma intenção e não a sua realização prática como atividade pedagógica. Mas serve para mapear a relação que as professoras têm com o conhecimento da educação ambiental, de que maneira elas enxergam o alcance desse conhecimento e para que serve, de maneira a contextualizá-lo ao espaço em que é produzido, e de modo a perceber a cidade como um laboratório que se deve aproveitar na construção do conceito de natureza.

Em ambos os casos (representação social e temas), fica nítido que a cidade é um espaço que representa um problema a ser assumido, considerando que é nela que a

sociedade fez e faz a sua história como processo ininterrupto da utilização dos recursos naturais sem ao menos perceber suas conseqüências, dada a situação que se encontra atualmente.

Para tornar mais abrangentes e completas essas análises, ver-se-á como as professoras, situadas nas sete regiões da cidade (Boqueirão, Portão, Pinheirinho, Santa Felicidade, Boa Vista, Bairro Novo e Cajuru), representam a educação ambiental, como também os temas.

### **Regional Boqueirão**

No gráfico 2.1(em anexo) que apresenta a região do Boqueirão, tem-se as representações sociais das professoras com as seguintes categorias: *Lugar em que se vive, Cuidado, Natureza, Lixo, Qualidade de Vida, Conscientização, Futuro, Conservação, Sobrevivência, Orientação, Interagir, Preservação e Cidadania*.

Nesse quadro, vê-se algumas novidades em relação ao gráfico 2, que mostra a noção geral das representações sobre a educação ambiental. As categorias *cidadania, interagir, orientação, conservação e sobrevivência* são apontadas representações importantes na definição e finalidade da educação ambiental, conferindo uma diversidade de intenções, em que se ancoram os seus significados.

Quando se utiliza a categoria *cidadania* para explicar a educação ambiental, pode-se notar que o sentido é estritamente de valorar a participação política dos indivíduos, tornando-os mais ativos na busca pelo respeito dos seus direitos. O que pode indicar uma ampliação do significado da educação ambiental, agregando-se novos valores a serem agregados à educação ambiental.

A categoria *interagir* remete a um sentido de ação, pois as professoras expressam a idéia do "saber lidar", "saber interagir com a natureza", como noção que está presente dentro de um dos conceitos de desenvolvimento sustentável.

Na categoria *orientação* ocorre o mesmo caso, como atesta a fala de uma das entrevistadas: "Orienta-se no cuidado com o meio ambiente". Estas duas categorias demonstram a preocupação no aspecto de proteção ambiental, na qual a educação ambiental é um "instrumento de preservação da natureza".

A categoria *conservação* vem alinhada às duas categorias anteriores, situando a educação ambiental a um aspecto estritamente natural, sem uma relação social ou política. É um sentido fechado, em que "a natureza precisa ser conservada para termos no futuro". Aqui, faz-se notar outra categoria: *futuro*. Categoria essa, que vem alinhada como a principal meta da educação, abarcando a necessidade de se pensar nas futuras gerações, na condição de instituir novos valores e comportamentos diante do uso da natureza

Quanto à categoria *sobrevivência*, podemos ver que a educação ambiental é uma garantia de vida para a espécie humana, convergindo para um sentido antropocêntrico em que a vida somente a nós interessa.

Mas o que é interessante de se notar em todas essas "novas" categorias é a inclusão e exclusão mútua de significados. Portanto, pode-se dizer que existe uma contradição em tais formas de representação, pois ora se abre uma possibilidade de interação socioambiental, ora se fecha para uma tendência mais naturalista ou antropocêntrica.

Isso fica visível quando atenta para as outras categorias citadas no gráfico 2.1, em que as professoras apresentam um sentido fechado para a educação ambiental, pois as categorias *natureza* e *cuidado* são empregadas para reforçar uma idéia de preservação, ao mesmo tempo que as categorias *qualidade de vida* e *lugar que se vive*, elencam-se como possibilidade de abertura a uma prática de educação ambiental que se pretende emancipadora.

Mas tudo isso pode também estar ligado ao grau de fragmentação sobre a leitura que se faz da relação sociedade e natureza, demonstrando uma certa fragilidade na conceituação da educação ambiental, ou para ser mais otimista, demonstra a diversidade temática com que esse conhecimento tem que lidar, dando-lhe maior peso em suas atribuições. Ou seja, por um lado, tem-se uma representação social em que a educação ambiental é um instrumento de preservação da natureza, por outro, um instrumento de conscientização socioambiental, ou só um meio de garantia para a sobrevivência da espécie humana.

Quanto aos temas apresentados no Gráfico 3.1 (em anexo) pelas professoras da Regional Boqueirão, apresentam-se 4 elementos novos em relação a: *qualidade de vida, mudança de comportamento, ar, valores e consumo*, o que demonstra uma preocupação quanto à necessidade de uma mudança na estrutura social que há muito vem trazendo problemas socioambientais.

Novamente questões em torno do *lixo, lugar em que se vive, preservação, natureza, água e poluição* manifestam-se como temas importantes para serem trabalhados em educação ambiental, reforçando a idéia de que existe uma preocupação, por parte das professoras, quanto à realidade local em que as escolas dessa regional estão afixadas, servindo como ponto inicial de um trabalho pedagógico que sirva para perceber a cidade como gênese no entendimento crítico da estrutura social, política e econômica do espaço vivenciado. Ao mesmo tempo, existe a temática que recupera a necessidade da "preservação da natureza", descolando-se de um papel mais emancipador, para uma função mais restrita e aparentemente sem relação com a realidade local, pois a preservação da natureza dá uma noção que limita a ação de uma educação ambiental naturalista.

Se se comparar as representações sociais da educação ambiental apresentadas por esta regional, verificaremos a contradição já estabelecida anteriormente, pois emerge, paralelamente, concepções diferenciadas, como as vertentes socioambiental-emancipadora e naturalista-conservadora.

Resta observar se tal tendência se repete também nas outras regionais.

### **Regional Portão**

Em relação às representações sociais, o Gráfico 2.2 (em anexo) apresenta uma tendência de significar a educação ambiental como instrumento de intermediação na conscientização da necessidade de preservação e cuidado com a natureza. Nesse ponto, não se relacionam os aspectos sociais aos naturais de maneira integrada, já que o segundo assume uma importância fundamental como significado da educação ambiental, mesmo que a categorias *lugar em que se vive* e *futuro* também se apresentem como significados incorporados a uma tendência socioambiental.

Quanto à categoria "integração", esta vem a se somar com as categorias anteriores, para o quê se sugere uma ruptura com a dicotomia sociedade-natureza, buscando um equilíbrio maior nessa relação.

No Gráfico 3.2 (em anexo) dos temas em educação ambiental da Regional Portão foram encontradas categorias que sinalizam para uma preocupação que também se situa no âmbito de elementos naturais, como por exemplo, *água, preservação, poluição, natureza e ar*. Ainda que esses temas possam ser compreendidos como fazendo parte de uma relação socioambiental, estão diretamente ligados a aspectos naturais.

Uma curiosidade, nesse gráfico, é a baixa abordagem ao tema *lugar em que se vive* (menor entre todas as regionais), a partir do que se verifica que a tendência a um tema mais abrangente das relações socioambientais não apresenta a mesma importância do que os temas naturais, ficando em segundo plano uma abordagem mais integrada.

O *lixo* novamente entra como tema principal (uma tendência verificada em todas as regionais), pois também já existe uma certa tradição em atividades pedagógicas voltadas a ele, como por exemplo, a reciclagem e a educação para a separação de resíduos. Portanto, esse tema encontra-se, de certa maneira, descontextualizado da relação de um problema que é pouco abordado que é o da produção de lixo, ainda que encontremos uma porcentagem pequena de professoras que apontam o consumo como um tema a ser trabalhado pela educação ambiental.

### **Regional Pinheirinho**

O Gráfico 2.3 (em anexo) das representações sociais sobre a educação ambiental da Regional Pinheirinho mostra pouca diferença do Gráfico 2, pois as categorias se mantêm as mesmas, sem variação de sentido. Dando à educação ambiental o significado de multiplicidade conceitual, pois se mostra como um instrumento que está vinculado à proteção da natureza, que visa a mudança de comportamento para o que se necessita cuidar do lugar em que se vive. Evidencia-se assim uma preocupação primeiramente com espaço local, estabelecendo uma relação

de respeito e consciência sobre si mesmo, em que o "pensar global e agir local" torna-se a intenção de uma educação ambiental contextualizada quanto aos problemas socioambientais.

As professoras mostraram existir uma relação direta entre o lixo, a água e a enchente em que todos são causas e conseqüências de alguns dos principais problemas urbanos. De acordo com elas, "colocar o lixo em lugar errado, causa enchentes, ao mesmo tempo que polui a água". Nesse sentido, a educação ambiental é ancorada ao significado de conscientização do papel da população como mantenedora da limpeza pública, considerando-se como parte importante na organização desse serviço.

As representações sociais ampliam-se quando se apresenta o gráfico 3.3 (em anexo) sobre os temas apontados como importantes em educação ambiental. Pois entram como temas "novos" o *saneamento* e a *alimentação*. Ambos complementam a preocupação com o *lugar em que se vive*, além da saúde e da poluição da água. No entanto, esses são temas que denotam a preocupação, por parte das professoras, com o espaço local, já que pode se fazer da cidade um local de aprendizado da relação sociedade-natureza, de modo a mostrar suas conseqüências e possíveis soluções.

O tema *alimentação*, este emerge como evidência de problemas de má nutrição entre os alunos(as) das escolas, já que, muitas vezes, é na escola que eles vão se alimentar de maneira adequada. Em muitas escolas, essa realidade se mostrou presente, pois o aluno vai à escola muito mais para se alimentar do que para aprender, estabelecendo uma relação até certo ponto "improdutiva" do ponto de vista da construção do conhecimento.

Nota-se, então, que essas representações e temas resultam da observação e vivência das professoras, em uma realidade que necessita de soluções imediatas, e a educação ambiental, de maneira geral, representa uma dessas soluções. Vê-se, portanto, o significado dela diretamente relacionado e associado aos problemas sociais enfrentados pelas famílias dos(as) alunos(as), o que de maneira geral, é verificado em todas as regionais.

### **Regional Santa Felicidade**



O gráfico 2.4 (em anexo) das representações sociais das professoras sobre a educação ambiental também mantém as mesmas categorias do gráfico geral, apenas sinalizando, como aconteceu com a Regional Pinheirinho, a importância da categoria *lixo* como objeto destacado para dar significado à educação ambiental. O lixo, como problemática antiga das cidades, vem crescendo ano a ano, e por isso, coloca-se como caso a ser resolvido tanto no nível municipal. Como apresenta DIAS (2002, p. 146-147),

a escala do consumo urbano e geração de resíduos varia dramaticamente de uma cidade para outra, dependendo de diversos fatores, entre eles o poder aquisitivo da população e seus padrões de consumo e o tamanho da população. O fenômeno do aumento de consumo também ocorre no Brasil. Nos últimos anos, mais intensamente, devido à estabilização econômica do Plano Real e ao relativo aumento do poder aquisitivo da população de baixa renda. Segundo a Unilivre (1997), a geração de lixo (1995-1996) em Belo Horizonte e Belém cresceu 20%, em Curitiba, 27%, em São Paulo, 12%. O Brasil chega a produzir 240 mil toneladas de resíduos sólidos por dia, 75% deles depositados inadequadamente em lixões. Dos cinco milhares de municípios brasileiros, apenas duas centenas praticam algum tipo de coleta seletiva.

Esses números vêm reforçar a preocupação admitida por parte das professoras quanto ao destino do lixo, para o que elas reconhecem a educação ambiental como atividade capaz de fazer o ser humano refletir sobre o consumo. Isso ficou evidente, quando a partir das observações de que um grande número de professoras já havia trabalhado a educação ambiental de maneira a se utilizar do lixo reciclável como ponto de partida para a sensibilização da questão ambiental. Percebe-se então que se trabalha nas escolas o sentido de manter as salas sempre limpas, quase como um princípio de "adestramento" apontado por BRÜGGER (1994), em que a educação ambiental está dissociada do plano da transformação social dos indivíduos e mais próxima do sentido comportamental conservador.

Quanto às outras categorias, elas permanecem no sentido de *preservação e cuidado da natureza* aliada às condições sociais dos moradores que vivem próximos à escola, e que, de maneira geral, encontram-se em condições sócio-econômicas difíceis.

Nesse sentido, a educação ambiental vem significando a luta pela melhoria das condições de vida social das populações de baixa renda, além de reforçar uma vertente preservacionista. Portanto, ao mesmo tempo que as representações sociais da educação

ambiental parecem abrir a possibilidade de uma abordagem mais socioambiental, fecham-se quando a educação ambiental é tratada como um instrumento desligado de uma realidade maior.

No gráfico 3.4 (em anexo), que nos mostra temas importantes na educação ambiental apontados pelas professoras, encontramos como novidade os temas *valores*, *respeito* e *solo*.

O primeiro, remete a valores morais e éticos, em que se busca o bom convívio social dos indivíduos, o segundo, vem complementar o primeiro, atribuindo respeito também à natureza e o terceiro apresenta uma preocupação mais técnica quanto à utilização racional do solo.

Os outros temas, fundamentam uma preocupação sobre aspectos naturais em decorrência da ação humana, já que esta terá conseqüências sobre a própria espécie. Também se observa que os aspectos sociais estão em segundo plano, representado diretamente pelo tema *lugar em que se vive*. Portanto, na Regional Santa Felicidade os temas abordados ficam mais concentrados nos problemas da natureza do que na junção com aspectos sociais.

### **Regional Boa Vista**

No Gráfico 2.5 (em anexo), as representações sociais sintetizam uma tendência mais naturalista/preservacionista, pois a natureza assume um ponto importante, focado no discurso estabelecido pelas professoras, a partir do que é a educação ambiental para elas. Pode-se ver que categorias como *cuidado*, *água*, *conscientização*, *natureza*, *preservação*, *poluição*, *conservação* e *ar*, assumem um enfoque que representa muito mais um lado biológico do que socioambiental, mesmo que estejam ligadas a preocupações locais, como é o caso da *poluição*, *água* e *ar*.

Como oposição a esta tendência vê-se a categoria *sobrevivência* como sentido mais antropocêntrico, pois as professoras se referem a ela como um sentido de "preservar a própria espécie", visto que o discurso parece dizer que se deve nos preocupar-se com a natureza para que "termos o que contar para os nossos filhos", flagrando uma posição que há muito é combatida por estudos em educação ambiental

(GRÜN, 1996), mas que, de certa forma, encontra-se ainda no discurso de educadores ambientais.

Por outro lado, vê-se a permanência da categoria *lugar em que se vive*, ancorando o sentido da educação ambiental a uma finalidade mais prática que visa a construção de um saber que se disponha a enfrentar os problemas sociais e ambientais como um todo.

Atrelado a esse sentido socioambiental, tem-se a categoria *corpo* destacando como uma nova abordagem que está vinculada ao sentido de cuidado com a saúde, pois as professoras, de maneira geral, a definem como sendo "o nosso primeiro meio ambiente que precisa ser preservado".

Quanto aos temas, no gráfico 3.5 (em anexo), nota-se a mesma tendência apresentada pelas representações sociais, entretanto, outras categorias vêm complementar esse labirinto analítico.

Temas como *cidadania*, *qualidade de vida* e *valores* parecem situar a educação ambiental em uma abordagem mais ampla, tornando-a um instrumento com o qual se deve levar em conta a sociedade que se vive, pois a necessidade de uma crítica socioambiental aparece timidamente como recurso no avanço às propostas de uma nova sociedade que seja mais participativa.

Por outro lado, permanecem os temas *lixo*, *água*, *poluição*, *lugar em que se vive*, *natureza* e *preservação*, que se relacionam com as mais diferentes tendências da educação ambiental, em que estão divididas não somente por posicionamentos políticos, mas, nesse caso, as professoras reproduzem temas que, por muito tempo, se encontram presentes dentro dessa área de conhecimento.

### **Regional Bairro Novo**

No Gráfico 2.6 (em anexo), as representações sociais convergem para a mesma tendência das outras, confirmado um quadro em que a perspectiva naturalista soma-se a uma perspectiva socioambiental, sendo que esta ainda não se firma como uma vertente solidificada, mas que está em construção. Como toda representação social ela é marcada por três tempos, o tempo curto, o tempo médio e o tempo longo, cada um

demarcando um processo de construção das representações sociais de acordo com o uso e permanência no espaço que se vive. Ou seja, as representações sociais vão se solidificando ou se desfazendo na medida em que delas se faz isso.

Verificam-se então uma permanência das categorias *lixo*, *preservação*, *conscientização*, *lugar em que se vive*, *água*, *cuidado*, *futuro*, *natureza*. O que demonstra a afirmação de uma tendência que mistura diferentes vertentes ainda que se veja uma forte posição naturalista, confirmada com as novas categorias que se apresentam nesta regional: *animais*, *clima* e *conservação*.

Num outro parâmetro, surgem as categorias *higiene* e *limpeza* que parecem estar remetendo a educação ambiental para uma vertente comportamental, que visa a mudança de hábitos situados no cotidiano particular dos indivíduos, e corresponde a uma tendência mais conservadora do que emancipatória.

Observa-se também a categoria *enchentes* que, como em todas as outras, representa uma ligação com o contexto local, referindo-se a um dos principais problemas da região, principalmente em áreas de invasão que se localizam próximos aos rios. Nesse caso, a representação social demonstra uma situação real que está diretamente ligada às condições socioambientais de alguns alunos, permitindo ampliar a função da educação ambiental como instrumento vinculado a uma conscientização mais abrangente.

Quanto ao Gráfico 3.6 (em anexo), os temas remetem a uma tendência mais naturalista, em que os temas: *poluição*, *água*, *preservação*, *vida* e *solo* estão presentes, e mesmo o tema *lixo* está relacionado tanto a esta como a uma tendência socioambiental, enquanto que esta está representada pelos temas *lugar em que se vive* e *cidadania*.

Verifica-se, portanto, um ponto de contradição se comparar as representações sociais aos temas, pois se o primeiro mostrou-se mais condizente com uma realidade local, o segundo retrocedeu quanto a essa questão, ainda que se possa ver nos temas *lugar em que se vive* e *cidadania* elementos que contradigam. Mas é certo afirmar que há uma predominância de aspectos naturais, enquanto que os socioambientais

perderam a sua força. Isso pode ocorrer devido a uma falta de tradição e a uma prática em se trabalhar os aspectos sociais na educação ambiental.

### **Regional Cajuru**

No Gráfico 2.7(em anexo), sinaliza-se para uma tendência equilibrada entre as categorias das representações sociais da educação ambiental, pois a perspectiva naturalista e socioambiental se mostram equivalentes e complementares.

Entram como categorias novas: *higiene, saneamento, limpeza e doenças*, aproximando-as de uma tendência mais socioambiental, em que a preocupação está vinculada à gravidade do aspecto *saúde* devido a uma falta de estrutura de saneamento e postos de saúde nesta regional. Portanto, as representações estão vinculadas ao aspecto de uma realidade local e da necessidade de enfrentamento às soluções.

Por outro lado, os temas apresentados no gráfico 3.7 (em anexo), resumem uma outra realidade. Temas como *energia, camada de ozônio, reflorestamento, poluição, natureza, preservação e água*, apresentam uma preocupação diferente, pois se situam mais no âmbito da natureza do que uma questão social, o que revela uma contradição entre as representações sociais e o temas abordados, conferindo uma tendência em abordar a educação ambiental numa perspectiva naturalista/conservadora, sem que os aspectos sociais sejam levados em consideração.

## **6.2.2 SIGNIFICADOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Se foi possível verificar anteriormente as tendências que se confrontam na educação ambiental, agora ver-se-á a confirmação dessas tendências, principalmente a naturalista, que está fortemente ligada a uma condição primeira da educação ambiental; que é a conscientização da necessidade de preservação da natureza. Condição essa que, como já afirmado, foi objeto de estudo em trabalhos acadêmicos, livros e artigos, confirmando essa tendência inicial como uma vertente conservadora, romântica, naturalista, biológica, muitas vezes antropocêntrica.

No Gráfico 4 (em anexo), que representa o resultado geral das regionais, pode-se observar as palavras mais recorrentes que dão significado à educação ambiental: conscientização, preservação, respeito, vida, saúde, natureza, qualidade de vida, reciclagem e amor.

Por essas palavras, verifica-se uma forte tendência para os aspectos biológicos/naturalistas que se distanciam de uma vertente mais socioambiental, desvinculando-se de um "olhar" voltado à realidade cotidiana das professoras dentro das escolas, o que pode indicar um distanciamento das práticas da educação ambiental no que concerne a uma preocupação mais social. Nesse sentido, as únicas palavras que levam ao significado de uma preocupação social são *qualidade de vida* e *saúde*. Portanto, as representações, os temas, e as palavras-chave refletem contradições (ainda que em todas elas exista uma forte tendência e referência aos aspectos naturais) que fazem parte de um mapeamento que se mostra conflituoso, mas que pode indicar também um momento de transição para os "novos" elementos sobre o entendimento de uma educação ambiental mais complexa, em que o aspecto socioambiental começa a ser despertado (pelo menos nas escolas municipais de Curitiba).

Agora ver-se-á como as palavras-chave estão distribuídas entre as regiões de Curitiba.

### **Regional Boqueirão**

Segundo o Gráfico 4.1 (em anexo), na Regional do Boqueirão as palavras-chave são as seguintes: *Conscientização, Preservação, Qualidade de vida, Saúde, Cidadania, Natureza, Educação, Vida, Conservação, Desmatamento, Poluição, Futuro, Bem-Estar, Responsabilidade e Necessidade*.

Vê-se um grande número de palavras que dão significado à educação ambiental, bem como novas palavras que se agregam às que já haviam sido apontadas no Gráfico 4. Novamente se afirma com esses termos a condição de uma perspectiva naturalista da educação ambiental, que a situa fora de uma compreensão das realidades locais, e reproduzem a idéia de que a preocupação ambiental está resumida somente na preservação da natureza, sem mesmo buscar problematizar a condição de por que

preservar. As preocupações sociais passam longe, em se tratando de escolas e professoras que se encontram em áreas de problemáticas socioambientais. Ainda assim, mesmo que se tenham palavras que reforcem o contrário, quando foram pedidos explicações sobre as palavras escolhidas, as idéias estavam vinculadas a uma perspectiva naturalista/biológica. Em muitos casos, as palavras vinham com sentido vazio, reforçando a concepção apontada acima.

### **Regional Portão**

Nesta Regional, segundo o Gráfico 4.2 (em anexo), as palavras-chave são *Conscientização, Preservação, Respeito, Saúde, Qualidade de Vida, Natureza, Lazer e Futuro*.

Mais uma vez, a educação ambiental é condicionada a uma compreensão da relação Homem-Natureza de forma fragmentada, desvinculando-a de qualquer abordagem social. É interessante notar a palavra *Lazer* dada como significativa para a educação ambiental, já que as professoras referem-se a ela com duplo sentido. O primeiro, relacionado à possibilidade de se conhecer a cidade através das áreas verdes que Curitiba oferece, possibilitando um, segundo as próprias professoras, um "contato maior com a natureza". A segunda, relaciona-a com uma condição de ludicidade em que a educação ambiental é um instrumento prático de tornar o conhecimento mais interessante para a criança e o jovem. As duas interpretações são de caráter mais prático, mas ambas apresentam diferenças. O primeiro sentido carrega uma concepção em que a realidade e a identidade da cidade de Curitiba está vinculada aos parques. Ou seja, são eles (os parques) sinônimo de ecologia, por isso, cabe visitá-los como um laboratório em espaço aberto, provocando o encontro entre o ser humano e a natureza. Enquanto que o segundo sentido revela a educação ambiental como um instrumento lúdico de vitalização do conhecimento através da prática. Portanto, dá-se à educação ambiental o papel de tornar o conhecimento mais interessante e mais presente na vida de todos. Portanto, em simples palavras encontram-se sentidos que revelam o alcance que pode ser dado à educação ambiental. Sentidos que se mostram desprendidos de uma conceituação mais aprofundada sobre a temática, mas que almejam a prática.

### **Regional Pinheirinho**

O Gráfico 4.3 (em anexo), apresenta as seguintes palavras-chave: *Conscientização, Preservação, Saúde, Planeta Terra, Educação, Vida, Natureza, Respeito, Reciclagem, Deus, Cidadania, Água, Conhecimento e Cuidado*.

A palavra que chama a atenção, neste Gráfico, é a palavra *Deus*, o que torna o sentido da educação ambiental muito mais religioso, como função de sacerdócio em que se parte da busca de um entendimento místico da relação Homem-Natureza, da mesma forma que a palavra *Planeta Terra* significa essa re-significação das "coisas que fazem parte da 'nossa' casa". A educação ambiental, nesse caso, é a busca pelo equilíbrio de relações que se mostram desiguais e em permanente conflito.

Confirma-se aqui também a tendência de significar a educação ambiental como instrumento de preservação da natureza através de uma conscientização sobre essa necessidade, sem que seja vinculada a causas sociais, políticas e econômicas.

### **Regional Santa Felicidade**

Segundo o Gráfico 4.4 (em anexo), as palavras-chave mais citadas foram: *Conscientização, Preservação, Natureza, Respeito, Atitude, Equilíbrio, Amor, Saúde, União, Solidariedade, Vida, Organização e Sustentabilidade*.

Percebe-se que foram encontradas palavras que dão uma nova significação à educação ambiental (*Sustentabilidade, União, Organização, Solidariedade, Equilíbrio e Atitude*), sem que se deixe de verificar a permanência da vertente naturalista/preservacionista.

Essas novas palavras-chave dão um significado mais amplo para a educação ambiental, pois implica a necessidade de revisão de aspectos comportamentais e sociais que visam maior equilíbrio nas relações entre os seres humanos, tornando-a uma forma de conhecimento com a qual é possível lidar com aspectos ético-sociais.

Também aqui tem-se o encontro de tendências na educação ambiental, que faz desconfiar do que realmente é a educação ambiental para as professoras da rede municipal de ensino de Curitiba, pois o que se nota são idéias que se misturam sem se



distinguiam - são um mesmo corpo. Parece, portanto, que há uma mesma fórmula de se entender e praticar a educação ambiental, principalmente quando se falar de aspectos sociais e ambientais que envolvem o meio urbano.

### **Regional Boa Vista**

O Gráfico 4.5 (em anexo), nos apresenta como novidade (comparando com o Gráfico 4) as palavras *Cidadania*, *Conservação*, *Ser Humano* e *Limpeza*. Novamente sentidos diferentes são sugeridos pelas professoras para a educação ambiental, visto que são palavras que se excluem e se complementam mutuamente, reduzem e complexificam a educação ambiental.

Com a palavra *cidadania* as professoras vêem a necessidade de uma busca pela conscientização política, de aspectos que fazem parte da situação social atual de um grande número da população, quando não sabem os mecanismos para fazer valer os seu direito como cidadão. Nesse caso, a educação ambiental converge para um sentido mais político-transformador em que a sociedade participe diretamente das soluções de seus problemas.

Por outro lado, a palavra *limpeza* aparece com um sentido mais direcionado ao aspecto comportamental e higiênico que muitos autores (BRÜGER, 1994; CARIDE e MEIRA, 2001; LAYRARGUES, 2002) pontuam como perspectiva conservadora ou de "adestramento", sem que se leve em consideração aspectos mais estruturais da sociedade.

A palavra *conservação* remete ao sentido de natureza, somando-se a perspectiva naturalista de enxergar a educação ambiental como um conhecimento puramente biológico, em que os seres humanos são compreendidos como intrusos em relação a natureza, como se esta tivesse que ser intocada.

Seguindo esse sentido último, a palavra *ser humano* propõe uma preocupação que pode ser ao mesmo tempo antropocêntrica e social, o que reflete, no primeiro sentido a palavra *conservação*, no outro complementa-se com a palavra *cidadania*. Haveria, em ambos os casos, uma contradição? Aparentemente, sim. Mas não se pode negar a importância das abordagens, no sentido de tentar torná-las complementares.

### **Regional Bairro Novo**

Nesta regional, aqui os termos variaram pouco, conforme o Gráfico 4.6 (em anexo), e, apesar das palavras *responsabilidade*", *harmonia* e *cooperação*, apresentarem sentidos complementares, acabam sendo tomadas por outra perspectiva, a naturalista, se se comparam com as outras palavras apresentadas pelas professoras desta regional.

A palavra *responsabilidade* foi assumida com sentido de que cada indivíduo tem de ser responsável por aquilo que faz a si mesmo, ao próximo e ao meio ambiente que o cerca convergindo para uma ação em que todos se sintam parte de um todo.

A palavra *harmonia* traduz a condição de preservação da natureza, para o que a educação ambiental é o instrumento que se identifica como meio pacificador das relações humanas com relações naturais, em que a primeira deve aprender com o segunda a estabelecer com a vida uma relação mais harmônica. Denota-se aqui uma perspectiva romântica em relação à natureza.

Por último, a palavra *cooperação*, com o que as professoras buscaram afirmar que a educação ambiental deve conduzir à condição de que todos devem agir em benefício comum, agrega-se também o conceito prático de transversalidade e interdisciplinaridade, pois que ambos exprimem o sentido de diferentes áreas estarem articuladas, de modo a motivar a participação mais efetiva de todos(as) os(as) professores(as) envolvidos(as) na integração das disciplinas.

### **Regional Cajuru**

Nesta regional, como em todas as outras, as palavras carregam o mesmo sentido à educação ambiental, como um instrumento primordial de preservação do meio ambiente, ao mesmo tempo que funciona como mecanismo conscientizador de garantia à qualidade de vida da sociedade. Como pode-se ver no Gráfico 4.7 (em anexo), as palavras *biodiversidade*, *educação* e *cuidado* reforçam esse sentido geral da educação ambiental.

O que é possível dizer sobre as palavras apontadas é que, de certa maneira, a educação ambiental não é um instrumento diretamente relacionado às preocupações

locais, como *saneamento, urbanização, favelização, poluição de rios, proliferação de doenças*, o que leva a crer que ela não é identificada como um meio de transformação da percepção da realidade socioambiental.

As palavras sugerem uma educação ambiental marcada pela preocupação com a defesa e proteção da natureza, divergindo das representações sociais apontadas num primeiro momento. O que parece dizer que a representação social da educação ambiental ainda está em construção (não querendo afirmar que uma representação seja um elemento estático), pois ora é identificada com uma realidade local, ora é carregada de um sentido mais biológico.

Essa condição de transição ou formação das representações sociais é apontada por SPINK (1995, p. 123) da seguinte maneira: "A diversidade e a contradição remetem ao estudo das representações sociais como processo, entendido aqui não como processamento de informação mas como práxis; ou seja, tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação." Portanto, as representações sociais apresentadas no caso da educação ambiental circulam como um processo em formação, ou como se pode dizer, utilizando uma terminologia de Bourdieu, o *Habitus* está em construção.

Os elementos de análise que seguem dizem respeito ao modo como as professoras significam o lugar em que vivem, quais os problemas sociais e ambientais da cidade de Curitiba apontados por elas, o que indicará para o meio urbano, um olhar simbólico de significação do *Eu* das professoras em relação a cidade (o que a cidade diz para elas), compreendo-se o sujeito que participa e vivencia a cidade como um espaço de pertença e adaptação, de conflito e organização. Enfim, tentar-se-á abrir um caminho que pode ser e que de certa maneira é percorrido pela educação ambiental: a significação do espaço vivido.

### **6.2.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A CIDADE DE CURITIBA**

No questionário foi pedido às professoras que respondessem "o que significa Curitiba ser considerada uma cidade ecológica e o que a identifica como tal." As

respostas mostraram-se bastante diversificadas, o que suscitou um número expressivo de categorias que ora se associavam a uma imagem positiva e ora, a uma imagem negativa da cidade, o que enriqueceu o trabalho com detalhes, possibilitando observar a forma da estruturação das representações sociais além do imaginário que Curitiba suscitou nas professoras. Portanto, a questão tornou-se não uma simples aferição se Curitiba é ou não ecológica, mas permitiu enxergar como se estrutura e se construiu esse imaginário, o que ajudou a responder a indagação de como Curitiba é representada pelas professoras. Isso foi possível também através de uma questão do questionário que pedia cinco palavras que significassem Curitiba, possibilitando criar categorias como *eu*, *estética*, *qualidade de vida* e *crítica*, que colaboraram para a compreensão de que esse imaginário passa por essas quatro "instâncias".

Ao mesmo tempo que se considerou essas representações sociais sobre Curitiba, buscou-se verificar quais eram os problemas sociais e ambientais da cidade, sendo possível, a partir desses dados, comparar com tendências de uma representação/identificação de Curitiba como cidade modelo, ecológica e de primeiro mundo.

Como primeiro passo, serão analisadas as representações sociais sobre imagens e identificação da cidade de Curitiba num aspecto geral e depois por regional.

No gráfico 5 (em anexo), que mostra a imagem positiva geral de todas as regionais, nota-se a articulação entre as diferentes categorias, ou seja, ao mesmo tempo que, em sua grande maioria, a categoria *ecológica* aparece, ela está diretamente relacionada com as categorias *cidade modelo*, *coleta seletiva*, *organização* e *sistema de transporte*, pois são categorias que se equívalem como construção de um imaginário contínuo, em que todas representam a idéia de uma "cidade que funciona".

O que é interessante notar é a categoria *o jeito de ser do curitibano*, que se liga diretamente a uma forma de se distinguir de outras cidades, de ser diferente, pois o curitibano, segundo as professoras que levantaram essa categoria, "é aquele que separa o lixo em casa, é consciente, tem consciência ambiental". Ou seja, o curitibano é aquele que participa do projeto urbanístico e ambiental da cidade, criando, assim, a sua própria identidade. (GARCÍA, 1997).

Pode-se dizer que essas representações se dão como princípio de relação entre a administração pública que geriu e transformou o espaço urbano de Curitiba, tornando-o um modelo de qualidade de vida, ao mesmo tempo que este imaginário está ligado diretamente à administração Lerner.

Tais imagens/representações fazem parte da construção de uma gestão que se caracterizou no início dos anos 90 como diferente, pois "não se tinha um político no poder, mas um administrador". Essa afirmação aponta como elemento importante para Curitiba, sendo uma forma diferente de se fazer política, de modo a conceber o "administrador" como uma qualidade que vem exorcizar o "político", como se realmente um estivesse longe do outro.

Nesse caso, o discurso ecológico serviu como instrumento para criar a diferenciação em relação a outras cidades do país, ao passo que a própria população enxerga-se como também diferente.

Quanto à imagem negativa, observada no gráfico 6 (em anexo), ocorre uma contra-identificação das condições que levaram Curitiba a ser símbolo de organização administrativa que se refletiu na construção do espaço urbano, e que se complementam com as imagens positivas, tornando-as ao mesmo tempo excludentes e complementares, pois as representações sociais apontam problemas socioambientais que a cidade vem apresentando nos últimos anos, associando-os a uma excessiva propaganda da cidade, que traz um contingente populacional, o que ocasionou os atuais problemas da cidade. Da mesma forma, a categoria *propaganda* também invoca uma falsa idéia sobre a cidade, pois se diz: "Curitiba é só propaganda".

Em relação a essas imagens negativas aponta-se uma cidade cindida por uma face empobrecida e que difere da cidade ecológica e modelo, revelada pelas categorias *centro≠periferia*, *invasão-favela*. Nessa concepção, Curitiba parece ter sido criada para alguns em detrimento de muitos. Essa representação negativa ou crítica de Curitiba indica (muitas das professoras o fizeram quando se tratou dos problemas sociais e ambientais da cidade) que a pobreza é o que produz os problemas ambientais e sociais da cidade. Isso é visível quando as professoras assumem que quem "polui é a invasão,

a favela". Nesse caso, é o outro, e não o curitibano quem polui, pois este é identificado como modelo de consciência.

As representações sociais que apontam imagens negativas, revelam a condição de que existe uma Curitiba dentro de outra Curitiba, que ambas são incompatíveis, de acordo com a imagem que é "vendida" para o país e para o mundo.

No gráfico 7 (em anexo), estão expostas as categorias que representam o significado de Curitiba como "cidade ecológica", ou seja, o que identifica a cidade como símbolo de ecologia.

No aspecto geral, as representações sociais apontam uma Curitiba que se identifica ecologicamente com parques, com o programa de coleta seletiva, com o lazer, ou seja, a cidade ecológica se traduz como um cenário verde, em que a organização parece ser o pano de fundo do bom funcionamento dessa.

O que é importante notar é que essas categorias remetem a uma gestão política iniciada nos anos 70 e concretizada nos anos 90, em que o nome de Jaime Lerner é citado como realizador desse feito, tornado-se uma personagem forte nesse enredo.

A imagem da cidade como ecológica foi construída quando da gestão que institucionalizou uma política ambiental, na qual a preservação de áreas verdes foi fundamental para marcar o início de um novo momento dentro do cenário político curitibano. Lerner criou para si mesmo, em Curitiba, uma forte identidade de preocupação com o futuro da cidade, configurando-a como símbolo de modernidade.

Por outro lado, o significado que as professoras deram à ecologia refere-se não somente ao aspecto natural-paisagístico apontado pela categoria "parques", mas também como mecanismos de ordenação urbanística, do que se nota uma intervenção humana na melhoria da qualidade de vida da população.

A ecologia, dessa forma, acaba sendo representada como significado que se integra ao cotidiano caótico do meio urbano, ou seja, um instrumento de organização desse espaço.

A Curitiba ecológica expõe-se como sinônimo de conhecimento técnico-administrativo, marcado por uma gestão que buscou criar uma imagem para a cidade. Imagem que também ajuda a se identificar com uma gestão política.

Para visualizar de forma mais específica as representações sociais sobre a cidade de Curitiba, proceder-se-á à análise de cada uma das regionais, com o intuito de tornar mais evidente outras categorias que ajudem a compor este quebra-cabeça.

### **Regional Boqueirão**

#### **a) Imagem positiva**

No gráfico 5.1 (em anexo), destaca-se a categoria "em comparação com outras cidades", porque, segundo as professoras, "Curitiba não é perfeita, mas se destaca ou pelo menos tenta fazer a diferença". Quando elas afirmam essa condição sugere-se também a dificuldade de manutenção da imagem da cidade, mas que, mesmo assim, Curitiba se sobressai em relação a outras cidades do país.

A Regional Boqueirão apresenta categorias que expressam representações sociais de significado *estético*, *urbanístico* e *social*, em que a primeira converge para uma imagem de *cartão postal*, revelando uma paisagem que "deve ser comprada e disseminada por outras cidades, como beleza de fotografia". A segunda confirma outras imagens (*Cidade modelo*, *Limpeza*, *Qualidade de Vida*, *Coleta Seletiva* e *Desenvolvimento*) que suscitam uma certa modernização industrial/técnica à cidade, envolvendo os serviços de limpeza na manutenção do aparato técnico-urbanístico, que coloca o sistema de coleta seletiva na condição de um programa essencial na ordenação espacial da cidade. A terceira revela a preocupação das professoras quanto a necessidade da participação mais efetiva dos pais dos alunos no cotidiano escolar, de maneira a trazer soluções aos conflitos familiares, sociais e ambientais. A categoria "envolvimento da comunidade", ainda que percentualmente não tenha muito valor representativo, sinaliza para um elemento que se desvincula da *paisagem vendida* de Curitiba, mostrando que uma cidade não é feita somente de infra-estruturas, técnicas e serviços, mas de pessoas, e o que é mais importante, de pessoas que participem e se envolvam com as soluções aos problemas da cidade.

### b) Imagem Negativa

No gráfico 6.1 (em anexo), permanecem algumas representações que fazem parte do gráfico de imagens negativas gerais, que pontuam a presença de uma Curitiba construída ao longo dos anos e que está se revelando outra Curitiba, pois ela apresenta problemas sociais e ambientais como todas as cidades.

Mas o importante é observar a presença de "novas" categorias que vêm de encontro do sentido em que Curitiba é representada somente com uma face, buscando "esconder" suas mazelas. As categorias *ecológica para alguns, mascara a periferia, é turismo e folclore* dão a exata representação do sentido de uma cidade que apresenta significativas contradições sociais.

Nesse sentido, as professoras revelam o cotidiano em que as escolas estão inseridas, presentificando a realidade, de que há uma população/regiões que se encontram em situações que contrastam com a imagem de *cidade modelo*.

### c) Identidade Ecológica

Na regional Boqueirão (Gráfico 7.1, em anexo), como em todas as regionais, vê-se que o símbolo de ecologia remete significado da presença de áreas verdes protegidas, mas paralelamente tem-se uma imagem que suscita alguns serviços tidos como exemplares, como por exemplo, a coleta seletiva e o sistema de transporte, se pode verificar que são aparatos técnicos que visam a melhoria da qualidade de vida da população. Portanto, enquanto que a ecologia sugere um significado de preservação e presença de áreas verdes, por outro lado vincula-se a uma imagem técnica, de intervenção humana como forma de ordenação do espaço urbano.

## **Regional Portão**

### a) Imagem Positiva

Verifica-se no gráfico 5.2 (em anexo), a tendência que vai se confirmar em todas as outras regionais, de que as representações sociais que reafirmam Curitiba como cidade que difere de todas as outras, por ser uma *cidade planejada*, que tem uma "preocupação com a ecologia". Mas um fator preponderante para as professoras desta



regional, que contribui para com a imagem positiva de cidade ecológica, é anunciada pelas categorias *separação de lixo, limpeza e reciclagem*, representando instrumentos de manutenção do cenário da cidade, já que isso se dá como princípio de que, segundo uma das entrevistadas, "primeiro devemos varrer o chão para mostrar a casa".

#### b) Imagem Negativa

Na Regional Portão (Gráfico 6.2, em anexo), não se verifica nenhuma diferença com o gráfico geral das imagens negativas, o que difere é a proporção do percentual de cada categoria, na qual, as categorias *ecológica para alguns, poluição dos rios, crescimento populacional* ajudam a compor um discurso em que se quer dizer que o ponto negativo da cidade situa-se na presença do que é *estranho* a ela, "vindo pessoas do interior do Paraná e de outras cidades do país", pois o sentido ecológico não atingiu toda a população da cidade, mesmo porque o perfil da população curitibana vem mudando com a freqüente migração.

A categoria *ecológica para alguns* tem o significado de buscar uma crítica à condição social de uma parte da população, porque mostra que existe uma Curitiba e uma não-Curitiba, que se faz pela falta de saneamento básico, pelas enchentes e poluição dos rios. A Curitiba ecológica marca, portanto, um sentido de pertencimento para uma parte da população, enquanto que, outra parcela da população está alijada das melhorias que a "primeira Curitiba" promove.

#### c) Identidade Ecológica

No gráfico 7.2 (em anexo), verifica-se que o que contribui para com a imagem de cidade ecológica está fixado na idéia da presença das áreas verdes, o que, de certa maneira, foi e ainda é o "cartão de visitas" da cidade. Mas vale ressaltar que outra imagem se faz a cidade da coleta seletiva do lixo, o que consolida de maneira geral uma imagem estética (os parques) e uma imagem prática (coleta de lixo) para o significado de ecológico da cidade.

## **Regional Pinheirinho**

### **a) Imagem Positiva**

No gráfico 5.3 (em anexo), a imagem de cidade ecológica se mantém, aliada a uma série de categorias que traduzem Curitiba como cidade que se diferencia de outras, que tem a limpeza como uma das principais características, além de se representar como capital que reflete uma qualidade de vida. A regional Pinheirinho só vem a confirmar o que se está verificando em outras regionais, não mostrando novas abordagens.

A imagem positiva associa-se a uma perspectiva organizativa da cidade, em que o programa de coleta seletiva compreende um sentido importante na manutenção dessa imagem, aliada à "forte carga" paisagística das áreas verdes da cidade.

### **b) Imagem Negativa**

Por outro lado, no gráfico 6.3 (em anexo), a imagem de cidade ecológica está vinculada muito mais a uma propaganda que propaga um sentido falso (segundo as professoras) do que é a realidade de Curitiba, estabelecendo uma imagem que esconde as mazelas sociais em benefício da manutenção de um grupo político que já está no poder há mais de uma década.

É interessante notar, ainda que não represente um percentual elevado, a categoria "falsa modernidade" reflete toda uma estrutura que quer transparecer moderna, mas que nas palavras das professoras "não atende às necessidades básicas de uma boa parte da população."

### **c) Identidade Ecológica**

Conforme todos os gráficos que apresentam a identificação de Curitiba, o sinônimo de ecológica está relacionado, segundo as professoras, à presença de áreas verdes. Em segundo lugar, mostra o serviço de coleta seletiva, identificando-a como uma das cidades que se preocupam com o que fazer com o lixo que é produzido. Ao mesmo tempo que apresentam a justificativa de ser Curitiba "a primeira cidade do país a ter se preocupado com a separação e a reciclagem do lixo".

Portanto, as identificações com a ecologia se complementam querendo afirmar que a preocupação ambiental encontra-se nos serviços, nos monumentos arquitetônicos e na natureza da cidade.

### **Regional Santa Felicidade**

#### **a) Imagem Positiva**

O gráfico 5.4 (em anexo) reafirma a representação de Curitiba como cidade ecológica, ao mesmo tempo que a relaciona com aspectos de qualidade do serviço de coleta seletiva e condições de lazer, dado pela presença de parques e bosques.

A manutenção da limpeza pública também sugere, como em outras regionais, uma imagem positiva, pois esse serviço desperta nas professoras a noção de contribuição como instrumento importante na criação do símbolo de ecologia para a cidade, principalmente como "modelo" que se contrapõe a outras cidades do país. Tal justificativa é amplamente utilizada pelas professoras como um ponto positivo que deve ser copiado por outros políticos, o que representa um avanço dentro da gestão pública de um município.

Curitiba, utilizando o exemplo dado acima, vem como cidade que busca enfrentar os dilemas de outras metrópoles, tentando ser vista como modelo de gestão para o país. Como exemplo disso, tem-se: o sistema de transporte, a preservação de áreas verdes, a criação de ciclovias e o programa de coleta seletiva.

#### **b) Imagem Negativa**

No gráfico 6.4 (em anexo), apresenta-se a mesma tendência das outras regionais. A maioria das professoras argumentam que "a cidade é ecológica, mas que falta se preocupar mais com os problemas sociais", o que demonstra uma contradição dentro de um conceito maior de ecologia, em que se identifica uma perspectiva de aspectos de proteção e preservação da natureza, sem que se veja a relação entre a sociedade e a natureza, e que de certa forma as professoras identificam esta contradição, mas sem se perceber dela.

É interessante observar que no gráfico 6.4, as categorias mostram uma idéia de agravamento da situação social de uma parte da população, demonstrando principalmente a diferenciação espacial entre centro e a periferia da cidade, pois é nos bairros centrais que a "ecologia está", enquanto que a periferia "foi esquecida pelo atual prefeito".

Por outro lado, a categoria "a população não é consciente" evidencia a condição de discriminação social, pois ela está relacionada, segundo as professoras que assim responderam, com a população que não contribui com o cenário ecológico da cidade, uma vez que "as famílias pobres jogam seus dejetos nos rios provocando a poluição e as enchentes." Essa afirmação novamente confirma a disposição de culpar sempre o "outro" ou aquele que é diferente ou que não representa o "jeito de ser curitibano".

#### c) Identidade Ecológica

Todas essas identificações complementam-se no sentido de mostrar que a cidade de Curitiba criou ao longo de uma década espaços e serviços que ilustram a ecologia como instrumento de imagem e intervenção urbana na melhoria da qualidade de vida, ao mesmo tempo que "deu uma cara" à cidade. Do conceito de ecologia retiraram a condição de que Curitiba respeita o meio ambiente, convergindo para uma perspectiva de um futuro mais equilibrado. Vale ressaltar que nesta regional é que o nome de Jaime Lerner é lembrado como o homem que vislumbrou esta possibilidade de enxergar uma cidade que se encontra em sintonia com o meio ambiente urbano, integrando elementos técnicos com uma paisagem de parques e espetaculares arquiteturas.

### **Regional Boa Vista**

#### a) Imagem Positiva

No gráfico 5.5 (em anexo), as categorias *cidade modelo* e *planejada* vêm como um único significado: organização. Curitiba é a cidade que se organiza espacialmente dando a sensação de ordem, contrapondo-se à tendência usual de outras cidades do país.

As professoras se referem a Curitiba como a cidade que desperta um sentido de estar sempre pensando e trazendo novas soluções aos problemas urbanos. As categorias apresentadas no gráfico 5.5 refletem o sentido de inovação técnica que Curitiba traz como marca.

#### b) Imagem Negativa

As categorias apresentadas no gráfico 6.5 (em anexo) contradizem as imagens positivas de cidade que reflete soluções, pois a mesma "cidade modelo" não consegue se desvincular da marca dos problemas sociais, o que sugere que a cidade é muito mais reconhecida por seus feitos arquitetônicos, estéticos e técnicos do que na condição de uma cidade em que o cidadão também é visto.

A categoria *propaganda* vem afirmar o sentido de se conhecer apenas uma Curitiba, enquanto que a outra cresce dia-a-dia, e a imagem da primeira muitas vezes busca esconder a segunda. Portanto, para algumas professoras é necessário desfazer a primeira como possibilidade de enfrentar a segunda.

#### c) Identificação Ecológica

Segundo o gráfico 7.5 (em anexo), a categoria *parques* significa a Curitiba ecológica como um espaço especializado em dotar a cidade com equipamentos de lazer.

A ecologia apareceu novamente a serviço de uma representação que qualifica a presença de áreas verdes, do sistema de coleta seletiva, do lazer, enfim, de uma organização que veicula a técnica, a preservação e usufruto da natureza, "vendendo" uma idéia de equilíbrio ecológico dentro do meio urbano.

### **Regional Bairro Novo**

#### a) Imagem Positiva

No gráfico 5.6 (em anexo), as imagens positivas se mantêm de acordo com a tendência já descrita no gráfico geral. Mas uma das categorias apresentadas neste gráfico condiz com uma representação que sempre esteve presente no início da década

de 90 na propaganda pela mídia, sendo acolhida como um dos símbolos da cidade, "cidade européia". Essa imagem está vinculada à construção de uma tradição histórica da cidade, que se buscou criar memoriais que marcassem a presença e a contribuição do imigrante europeu para a história de Curitiba. Isso se revelou importante para agregar sentido à condição de também ser considerada uma cidade de 1º mundo. Mais uma vez se busca com isso uma diferenciação em ter uma identidade cultural diferenciada, que estivesse diretamente ligada com o que é ser europeu dentro de um país latino-americano.

#### b) Imagem Negativa

Como imagem negativa, o gráfico 6.6 (em anexo) demonstra a perspectiva de que existe a Curitiba da propaganda que dá a conhecer somente os aspectos turísticos de uma cidade que "esconde" os seus problemas. Portanto, as professoras insistem em afirmar que é necessário enxergar "a outra Curitiba, que não a do cartão postal", assim, "é preciso visitar a periferia e os bairros afastados do centro para entendermos um pouco mais esta cidade".

Nesse gráfico, a categoria *rios poluídos* condiz com uma realidade ambiental que se agravou nos últimos anos devido ao crescimento de áreas de invasão na margem dos rios e da instalação de grandes indústrias, além da falta de tratamento de esgoto que a cidade apresenta.

Por fim, o que essas imagens mostram é uma cidade que alcançou alguns resultados na área da urbanização, mas que precisa enfrentar "novos" desafios.

#### c) Identidade Ecológica

Os parques novamente assumem a perspectiva representativa da ecologia da cidade ao lado do serviço de coleta seletiva e dos espaços de lazer.

A ecologia vincula-se à imagem de uma natureza urbana que se preserva também como estrutura de lazer que "permite a população usufruir desses espaços abertos, permitindo maior contato com a fauna e a flora".

Dentro dessa lógica de preservação e serviços, a identidade de "cidade ecológica" conserva também uma imagem de "organização", ao mesmo tempo que está diretamente relacionada à figura de Jaime Lerner, ligando o criador à sua criatura.

### **Regional Cajuru**

#### **a) Imagem Positiva**

No gráfico 5.7 (em anexo), vale ressaltar o percentual elevado da categoria "jeito de ser curitibano", apresentando um significado que se mostra importante e que resgata a imagem de "cidade ecológica", observando que é e foi o curitibano quem faz a diferença na cidade, pois se enxerga uma população mais consciente da "necessidade de preservação do meio ambiente", visto que "o curitibano é aquele que cuida da sua cidade, não degrada, não destrói".

Compreende-se, pois, que "é o curitibano que faz a diferença", Curitiba "é ecológica em comparação com outras cidades", o que qualifica ser ecológico como significado de qualidade de vida, e uma característica que a diferencia das outras cidades do país.

#### **b) Imagem Negativa**

O gráfico 6.7 (em anexo), apresenta somente duas categorias, mas que revelam as condições sociais da realidade dessa regional e que as professoras vivenciam no cotidiano escolar, por serem escolas que estão localizadas na região mais pobre da cidade.

A categoria "centro≠periferia" representa a situação de desigualdade social no âmbito da distribuição espacial, pois o centro representa o local que se identifica com a cidade organizada, limpa, enquanto que a periferia representa o espaço degradado social e ambientalmente, carente dos serviços que a cidade oferece.

#### **c) Identificação Ecológica**

Segundo o gráfico 7.7 (em anexo), o que identifica Curitiba como ecológica é a presença dos parques, além dos serviços que a cidade oferece e que contribuem com

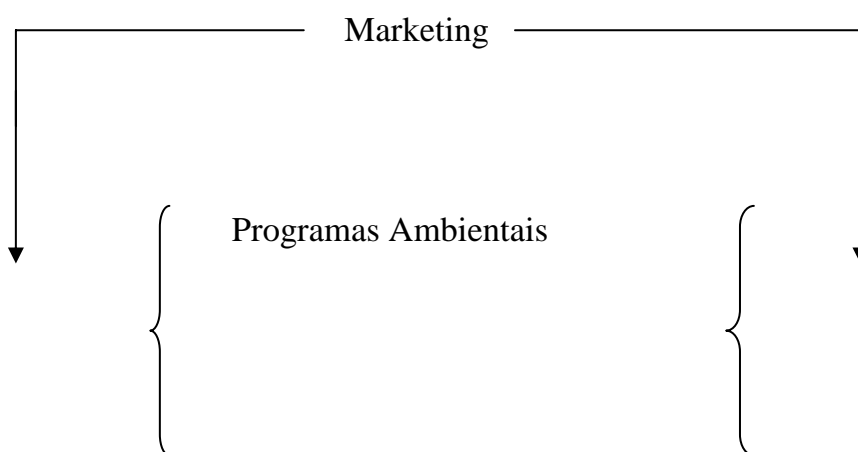
uma perspectiva ecológica, como a coleta seletiva do lixo. Portanto, vê-se a permanência da tendência das representações.

Pode-se, então, ver as relações que as professoras estabeleceram entre as representações nos 2 esquemas a seguir.

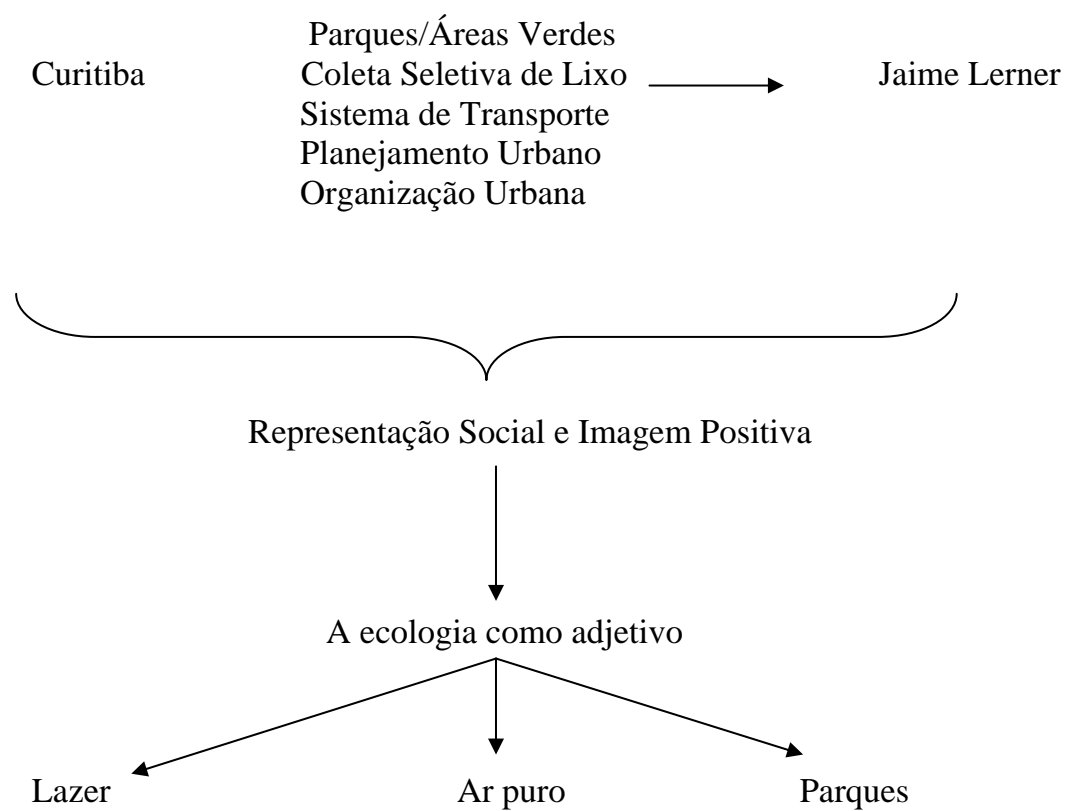
No esquema 1, observa-se a relação direta entre uma Curitiba que se identifica com o ex-prefeito Jaime Lerner, cujos os feitos de sua administração atribuem uma forte imagem para a cidade, descrita também com um apelo de marketing/propaganda política, em que Curitiba é identificada como a cidade dos Programas Ambientais, das Áreas Verdes, do Programa de Coleta Seletiva do Lixo, do Sistema de Transporte e do Planejamento Urbano. Todas são imagens construídas como sinônimo de ecologia. A "cidade ecológica" se realiza através dessas imagens, pois ela tende a se revelar como espaço de lazer, de ar puro, e principalmente de áreas verdes. A ecologia se associa ao significado de uma imagem positiva que ainda está presente no imaginário da cidade, tendo sido dada a ela uma identidade.

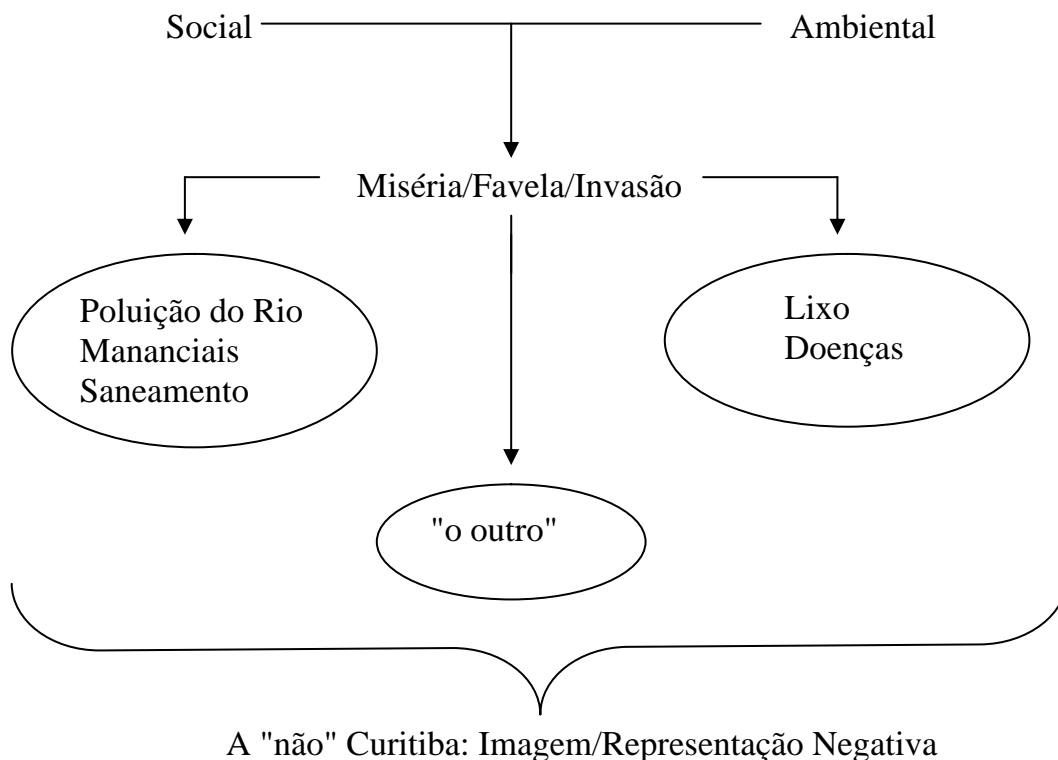
Mas por outro lado, no esquema 2 vê-se essa mesma identidade sendo ameaçada por uma "outra" Curitiba que se revela a sua antítese. Demonstra uma Curitiba que cresce dia-a-dia e, com ela aumentam os problemas socioambientais, tornando visível a existência de várias cidades dentro de uma só. A identidade ecológica vê-se ameaçada agora por uma contra-imagem que ao mesmo tempo que dá a noção da contradição com a primeira imagem, é também anunciada como pertencente e culpa do "outro", que é representado como o migrante que veio para Curitiba tornando-a caótica ambiental e socialmente, como se essa outra Curitiba pertencesse somente a esse "outro".

### Esquema 1







**Esquema 2****6.2.4 PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS**

Trata-se aqui dos principais problemas sociais e ambientais de Curitiba, apontados pelas professoras da rede municipal, o que possibilita observar o grau de compreensão sobre as mazelas da cidade.

Tais problemas, de acordo com o gráfico 8 (em anexo), são favelização, falta de saneamento básico, poluição de mananciais e rios, lixo, saúde, desemprego, violência, pobreza, crescimento populacional, drogas, falta de conscientização, propaganda da cidade, enchente e poluição.

Numa perspectiva do percentual geral, observamos forte tendência das professoras em reconhecerem que as regiões em que as escolas estão situadas enfrentam graves problemas, deflagrando uma situação social e ambiental que pouco difere, aparentemente, da realidade de outras cidades do país.

As professoras apontam o crescimento de áreas de invasão/favelização como o principal problema da cidade, o que acarreta toda a falta de infra-estrutura que dê um mínimo de qualidade de vida às populações que ali se encontram. Isso se confirma, segundo dados do IPPUC (2001), de que existe um total de 243 áreas de sub-habitação, num total de 53.163 domicílios (37%) sem intervenção de programas de regulação fundiária e 62% em fase de regulação.

São áreas cuja ocupação se dá de forma desordenada gerando fortes impactos ambientais, pois as necessidades de expansão dos serviços de saneamento estão relacionados às necessidades habitacionais. No caso de Curitiba, a escassez de áreas adequadas para a construção de habitações tem induzido a ocupação e o uso de áreas mais distantes, sobrecarregando os municípios de sua região metropolitana. Quanto ao saneamento básico, a falta deste talvez seja um dos mais graves problemas ambientais que afetam diretamente as populações urbanas do país. Nas regiões não cobertas pela rede de água, onde há falta de condições de higiene e águas poluídas, as doenças de veiculação hídrica são mais disseminadas. A ausência de condições mínimas de saneamento (não só de água e esgoto sanitário, mas de ações ambientais mais amplas, como limpeza pública e coleta de lixo, drenagem pluvial, controle de vetores de doenças transmissíveis), associadas à pobreza, afetam com maior intensidade as populações de menor status socioeconômico (IPPUC, 2001, p. 59-60).

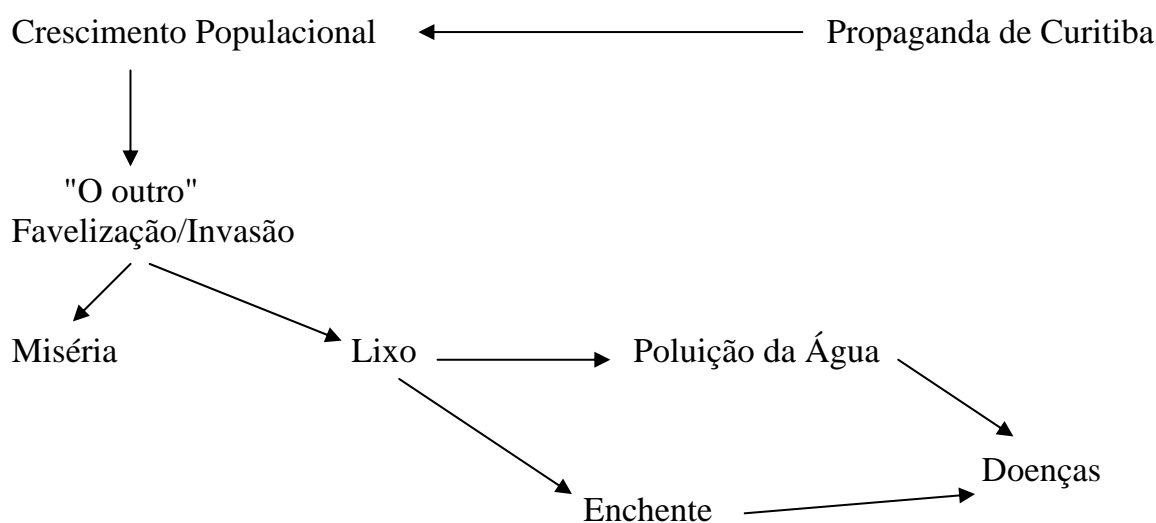
As professoras apontam problemas como falta de saneamento, poluição dos rios, violência e enchentes, e, isso mostra que existe uma forte tendência em representar esses problemas como sendo pertencentes a uma "outra" Curitiba. O que parece anunciar a presença de um elemento "estranho" à imagem da cidade, identificando que esse "outro" é o culpado pela situação de desagregação social e degradação ambiental.

Quando dizem: "ele polui o espaço que vive"; "não tem consciência ecológica nenhuma"; "ele é responsável pela enchente" - o "ele" referido está relacionado aos moradores das favelas e de áreas de invasão. Ou seja, quem polui e degrada é o "pobre", ou melhor, "é o outro e não eu". Cria-se a distinção de que quem "pertence" à cidade não faria isto. O "outro" é o migrante, é o que veio de fora.

Dessa forma, a indicação dos problemas também mostra a construção de uma representação social que subentende que a presença do diferente é prejudicial à cidade, agravado principalmente pelas peças publicitárias que trouxeram novos moradores e novas realidades.

Isso é bem visível no **Esquema 3**, que descreve essas relações de causa e efeito, compreendendo que uma nova realidade social e ambiental se constitui dentro de uma Curitiba que parece vender uma imagem homogênea, e que, de alguma forma, as professoras buscam apontar na existência das contradições e dos problemas sociais e ambientais, mas sempre em relação ao "outro", como se não fizessem parte dessa realidade.

### Esquema 3



De acordo com essas representações sociais e o apontamento sobre os problemas sociais e ambientais de Curitiba, pode-se tentar complementar as análises com a questão do questionário, em que foi solicitado às professoras que enunciasssem cinco palavras ou mais que significassem ou resumissem Curitiba. O resultado desse "exercício" foi a construção de quatro categorias em que as palavras se encaixaram: *Eu*, *Estética*, *Qualidade de Vida* e *Crítica*. O primeiro refere-se a termos que significam o sentido pessoal/subjetivo na relação do sujeito com o espaço do lar, da família, do trabalho, do cotidiano em que a cidade também é esta compreensão de si mesmo, pois a memória da história pessoal é fonte de referência dessa relação, que recorre a uma forte ligação com o espaço privado, em que nossas vidas se estruturam acompanhadas pelo desenvolvimento histórico, social, político e econômico da cidade.

A categoria *eu* refere-se a essa ligação de laços emocionais que ajudam também a significar a cidade como espaço do encontro.

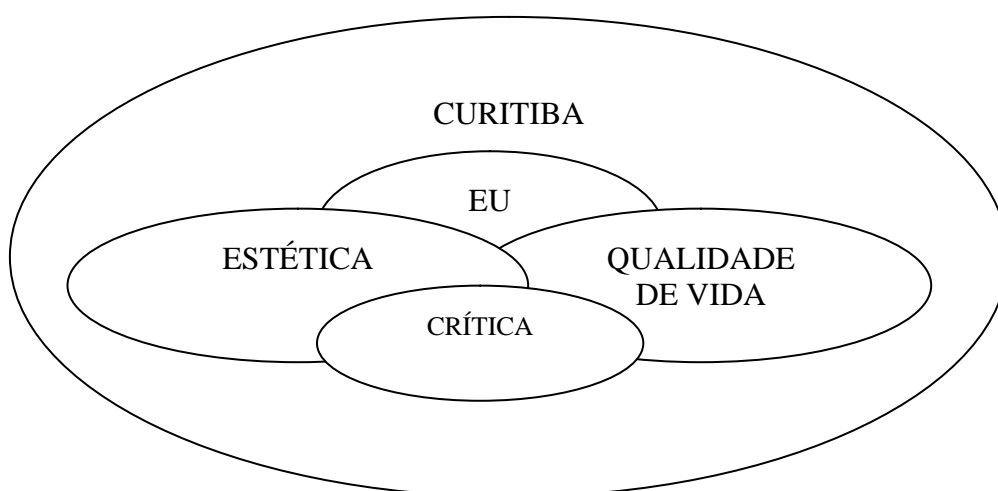
A segunda categoria, *Estética*, revela palavras que buscam sintetizar a beleza natural e arquitetônica de Curitiba, pois os parques suscitam um sentido bucólico para a metrópole urbana, ao mesmo tempo que existe uma arquitetura que remete ao que é moderno, novo e diferente. O "bonito" é motivo de orgulho para as professoras que moram em Curitiba.

A terceira categoria, *Qualidade de Vida*, são palavras que dão significado a um sentido de orgulho de pertencer a uma cidade que caminha para o futuro cuidando do presente, com forte ligação às administrações públicas passadas, reconhecendo no "sistema de transporte", na "limpeza", no "lazer", no "meio ambiente" sinônimos de um "bom lugar para se viver".

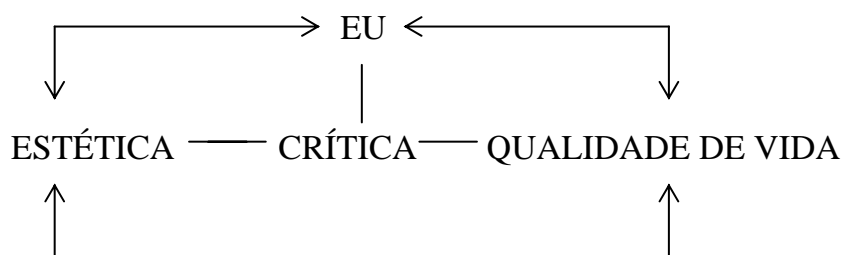
Por outro lado, a quarta categoria, *Crítica*, estabelece a conexão com a antítese de uma cidade que "se pinta de verde" sem se dar conta de seus problemas. Tal categoria tem como sentido a negação dos aspectos estéticos e de qualidade de vida que sintetizam a "cara" da cidade, para o quê as professoras apontam uma preocupação com os rumos da atual administração, pois se elas criticam é porque se sentem pertencentes à cidade, referida sempre como "lar".

Essas quatro categorias sintetizam a relação que as professoras estabelecem com Curitiba, afirmando posições encontradas nas representações sociais que foram apresentadas anteriormente, considerando-se sempre que o sujeito representa um objeto ancorando-o em significados diversos e circulares como podem ser vistos nos esquemas 4 e 5.

#### **Esquema 4**



### Esquema 5



Em ambos os esquemas encontra-se uma relação direta com os significados, ampliando a compreensão sobre como as professoras representaram através de palavras-síntese o espaço vivido, situando Curitiba como cidade que é referenciada por sua beleza e serviços, construindo identidade fortalecida pelo sentido de pertencimento, ao mesmo tempo que é referida com pontos críticos que precisam ser atendidos na busca da manutenção de sua imagem.

No Gráfico 9 (em anexo), há uma significação geral de palavras que sintetizam e enaltecem aspectos de qualidade de vida, convergindo num sentido de representar Curitiba como metrópole que se situa entre as melhores cidades para viver, pois palavras como *tranqüila, desenvolvida, áreas verdes, bem planejada, ecológica, limpa*, entre outras, buscam significar aspectos positivos que agregam valores de identidade na hora de falar da cidade. Ou seja, quando as professoras enaltecem a cidade, estão enaltecendo a si mesmas como que se contribuíssem com esses aspectos de qualidade de vida.

Nesse sentido, a categoria *eu* confirma a necessidade de as professoras representarem-se como sendo familiares e pertencentes a uma cidade que "busca a perfeição". Quando as professoras expõem sentidos de qualidade de vida, na verdade, estão falando de si mesmas como extensão de suas casas e famílias.

A mesma sensação pode-se ver na categoria *crítica* como posicionamento de pessoas que englobam a urgência de necessidades sociais na melhoria e conservação da imagem de Curitiba. O aspecto da crítica aparece como resposta a uma insatisfação que vem crescendo nos últimos anos, no que se refere à atual administração pública, ao

mesmo tempo que flagra uma cidade que se desenvolveu em algumas de suas partes, enquanto muitos estão excluídos do que ela tem a oferecer. Isto é recorrente no discurso das professoras, fazendo referência a uma cidade que cresceu à margem da outra. Neste caso, os aspectos positivos que foram levantados dentro da categoria *qualidade de vida* são reconsiderados pela categoria que suscita a criticidade, ou seja, possibilita-se o contraponto como forma de reavaliar o que realmente essa "cidade perfeita" busca.

Por outro lado, vê-se a categoria *estética* como significado que está atrelado à condição do *eu* e da *qualidade de vida* como composição de um cenário em perfeita harmonia ou pelo menos que busca ser assim. Ela se relaciona não só com a beleza natural, mas, também principalmente com a beleza criada/artificial que ajudou na confecção desta imagem de cidade com qualidade de vida. Dessa mesma imagem construída, faz-se a "crítica" como argumento que se contrapõe a valores estéticos, que são vistos por alguns professores como limitadores de uma visão mais ampla sobre a realidade social de Curitiba.

As palavras que deram sentido e construíram essas quatro categorias possibilitaram visualizar como Curitiba é representada enquanto cidade que mostra não apenas uma faceta de organização e planejamento urbano, mas que demonstra o nível em que os sujeitos (as professoras) estão presentes dentro dessa lógica relacional, em que a cidade é um espaço construído simbolicamente. (SILVA, 2001).

Segundo SILVA (2001, p. 50),

O imaginário afeta, filtra e modela a nossa percepção da vida e tem grande impacto na elaboração dos relatos da cotidianidade, contada pelos cidadãos diariamente, e tais pronunciamentos, a fabulação, o segredo ou a mentira, constituem, entre outras, três estratégias na narração do ser urbano. Os relatos urbanos focalizam a cidade gerando diferentes pontos de vista.

## 5.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo os resultados obtidos por esta pesquisa, pode-se afirmar que a hipótese testada para responder a questão em torno da relação entre a educação ambiental e a cidade de Curitiba, de acordo com as representações sociais das professoras da rede municipal de ensino, mostrou-se ineficaz e reducionista, tamanha é a heterogeneidade das relações encontradas, o que demonstra que a hipótese utilizada subestimou a diversidade de representações e relações apontadas.

Não é a representação social da educação ambiental que demonstrará a relação entre o sujeito e o espaço urbano, muito pelo contrário, essa relação é condicionada por uma variedade de fatores subjetivos, que demarcam o nível de identificação do primeiro para com o segundo, em que a educação ambiental não se encontra como fator decisivo na formação de uma "opinião" e conhecimento sobre a cidade de Curitiba. Essa "opinião" foi e é construída ao longo da vivência pessoal de cada indivíduo, ou seja, é a forma com que cada sujeito vê a si próprio exercendo diferentes papéis sociais (GOFFMAN, 1985), e são estes que definem a maneira como as professoras vêem Curitiba.

Nesta pesquisa, observou-se que a educação ambiental é um conhecimento que está desvinculado de uma prática pessoal de compreender o meio ambiente em suas inúmeras relações, situando-se à margem de qualquer conhecimento crítico ou transformador da realidade social. Talvez se possa chegar à conclusão de que a educação ambiental esteja muito mais relegada como disciplina fechada em si mesma, do que um conhecimento que abranja a transdisciplinaridade, como formulação de uma crítica ao mundo moderno e que se põe a serviço de um novo tipo de racionalidade (LEFF, 2001).

Encontram-se, nas representações sociais das professoras, fortes argumentos para se apontar a educação ambiental como conhecimento que ainda está em construção, que se mostra desligada do contexto social e ambiental de Curitiba, já que serve muito mais como meio de preservação e conservação da natureza, pois conserva os seus meios de desagregação. Portanto, como significado que está se construindo, a



educação ambiental, para as professoras da rede ensino municipal de Curitiba, conceitua-se com uma abordagem que se pode chamar de conservadora, em que a natureza é tomada como espaço idílico, sem que a presença e os efeitos da sociedade sejam levados em consideração.

A significação dada à educação ambiental aponta um conhecimento de pouco alcance na interação sobre o espaço urbano. As representações sociais das professoras confirmaram o que outros autores já haviam apontado anteriormente (REIGOTA, 1995; SEGURA, 2001) em que ela é apresentada como instrumento pedagógico das áreas de biologia, sem que se considerem aspectos sociais que interagem dentro de uma rede de relações mais complexas. Com isto, sinaliza-se para um futuro ainda incerto para sua consolidação, enquanto instrumento político para intervenção e compreensão dos problemas socioambientais, como também para busca pela emancipação (CARVALHO, 2002) dos sujeitos que estão inseridos dentro nessa realidade.

Vê-se, então, a educação ambiental representada como conhecimento que se relaciona com a realidade de forma fragmentada, uma vez que ela é significada como instrumento de conscientização da reciclagem do lixo, e trabalhada sem que se faça relação com os porquês desse tipo de atividade. Ou seja, aborda-se o problema, como por exemplo, o lixo, mas não se atinge suas causas e conseqüências.

Não se quer com isso, desconsiderar o esforço de algumas professoras nas atividades que levam em conta a educação ambiental, em que muitas vezes tomam esse conhecimento de forma autodidata, como motivo de mudança de hábitos e costumes. Mas quer-se tentar apontar novas relações que podem ser estabelecidas a partir de uma prática em educação ambiental, considerando o meio urbano como um espaço a ser compreendido dentro de sua lógica, ou seja, caberia problematizar mais a educação ambiental como meio institucionalizado capaz de estabelecer uma interação mais abrangente e crítica dentro da sociedade, ao invés de servir como instrumento de reprodução.

Chamamos a atenção para essa crítica como movimento que também deve ser estabelecido dentro da própria prática educacional, na manutenção de uma coerência

interna que busque atender aos atuais desafios que se colocarão frente às novas situações.

As representações sociais que as professoras estabeleceram para a educação ambiental remetem para a necessidade de uma auto-crítica sobre o seu papel, não se encerrando como conhecimento a-crítico, de modo a não disponibilizar novas compreensões sobre os problemas que envolvem a questão ambiental. Um primeiro passo para isso, foi apontado por diversas professoras, e diz respeito ao envolvimento da comunidade. Por outras palavras, foi apontada a necessidade de tornar esse conhecimento mais cotidiano, de modo a intervir nas formas de ação e interação junto ao meio ambiente urbano, que se apresenta degradado em vários pontos da cidade, principalmente nas áreas mais afastadas do centro de Curitiba, para que a população se integre na participação das mudanças e soluções necessárias dos problemas socioambientais que atingem um contingente crescente de pessoas.

Ainda que se considere essa necessidade de mudança dos aspectos práticos e conceituais da educação ambiental, deve-se compreender as dificuldades materiais e pessoais das professoras, já que estas são profissionais que têm de atender a inúmeros papéis sociais que às vezes limitam a abrangência de sua prática profissional, e que as condicionam a várias tarefas. Por outro lado, as próprias escolas deixam de oferecer a estrutura necessária para lidar com realidades tão antagônicas que foram observadas em campo, pois muitas vezes o aluno e a família vêm a escola como um espaço em que pode ter as três refeições do dia, além de casos de violência familiar e urbana que influenciam no cotidiano escolar.

Portanto, há que se olhar a escola como espaço de múltiplas relações e realidades. Talvez esteja nesse ponto o problema do "aprendizado" da educação ambiental, em que muitas vezes é significada como "coisa de fauna e flora", sem que se rompa com essa abordagem simplista, mas que revela um preconceito que pode limitar qualquer prática, ou seja, é buscar na educação ambiental a sua contextualização com o espaço vivido.

Nessa relação com o espaço urbano, as professoras apresentaram dificuldades em interligar a educação ambiental a uma prática em que o espaço urbano e seus

problemas fossem tratados de maneira a construir um conhecimento crítico e contextualizado, fazendo uma ponte entre um e o outro. As representações sociais sobre a educação ambiental revelaram essa tendência de distanciamento junto aos problemas da cidade. Mas ao mesmo tempo, os temas abordados por elas mostraram uma certa co-relação (em menor escala do que temas como preservação e conservação da natureza) aos problemas sociais e ambientais, ainda que de forma muito tímida. Isso denota uma preocupação pessoal, quase desapercibida por elas próprias, em tornar a educação ambiental uma forma prática para construir um conhecimento acerca do espaço urbano.

Isso se torna, aparentemente, ainda mais difícil, no que diz respeito à cidade de Curitiba, pois são tantos os seus sinônimos de qualidade que fica quase limitada uma visão crítica do espaço urbano, quando a educação ambiental serve para a manutenção desse imaginário construído por uma gestão municipal, o que forma a cidade o cenário que deve ser cultivado como obra harmonizada, pois a crítica sugere a ruptura com esse aparente equilíbrio.

Nessa pesquisa, encontraram-se inúmeras representações que valeram como desafio de análise aos conceitos estabelecidos na educação ambiental, em que se observa a permanência de uma abordagem preservacionista, que fica limitada e se configura como ação isolada de um contexto social e ambiental problemático que envolve as cidades.

Curitiba, nesse caso, abre-se como desafio à compreensão de seus problemas, bem como da sua própria imagem-significado, enquanto que é tida como metrópole que se constitui como modelo de gestão ambiental, quando vê-se que por trás dessa aparente homogeneidade, as professoras apontam diversos dilemas que a cidade enfrenta, transparecendo que sua realidade se conforma como cenário de paisagens construídas para significar imagem de "cidade modelo".

Nesse aspecto, a cidade é ainda um espaço a ser explorado e percebido como imagem e realidade contraditória, cujos os cidadãos precisam compreendê-la e apreendê-la para dela participarem, e não como transeuntes distanciados das condições

e necessidades de mudança, mas como indivíduos que façam do espaço vivido um lugar a ser percebido como problema e possíveis soluções.

A cidade de Curitiba representa, então, esse espaço mítico em que sua população, no caso das professoras, assumem uma perspectiva de pertencerem a uma cidade com qualidade de vida em comparação com outras capitais do país, mas que também se mostra como uma cidade que contradiz a si própria, em que é o "outro" (aquele que veio para Curitiba e não se integrou a um certo sentido de ser curitibano) que representa e faz parte de uma cidade que não se identifica com a imagem positiva. Aqui, as representações aparecem numa relação cíclica na forma como são simbolizadas, ou seja, são ao mesmo tempo estruturas estruturadas e estruturantes (BOURDIEU, 1983, 2000) em que a prefeitura vende uma imagem de metrópole que se organizou a partir do signo da ecologia, e, que, a população transformou isso numa "verdade" a ser mostrada e comparada com outras cidades do país.

Curitiba, é dessa forma, representada como espaço que está integrado a de uma perspectiva urbanística que "deu certo", mas que, nos últimos anos, em virtude de sua própria propaganda, "trouxe muita gente de fora", tornando insustentável e desgastada a sua auto-imagem, devido aos inúmeros problemas sociais e ambientais causados por esse crescimento populacional<sup>25</sup>.

Mas o que é importante notar é que as representações sociais das professoras apontam sempre esse migrante, de forma geral, como representante da classe baixa, pois os de classes alta e média não são citados, sendo nesse caso, a miséria e a pobreza (o "outro") os causadores dos atuais problemas da cidade.

Portanto, Curitiba é representada de duas maneiras distintas e contraditórias. A primeira como a "minha cidade", em que os equipamentos urbanos e urbanísticos estão presentes (sistema de transporte, áreas verdes, sistema de coleta de lixo), fazendo com que esse "curitibano" sinta-se integrado ao cenário de beleza e organização. A segunda é referida como a "Curitiba dos outros", em que uma outra e "nova" cidade surge à

---

<sup>25</sup>Segundo MARANHO e CIMINELLI (1997, p. 07) que fizeram uma análise do crescimento populacional da RMC (Região Metropolitana de Curitiba), "a maior parcela dos migrantes teve como região de origem o próprio Estado. Os migrantes antigos tiveram como região de origem o próprio Estado em 65,5% dos casos, reduzindo-

margem das imagens construídas. É o espaço da exclusão social, de cujo esteriótipo dessas regiões parecem "fugir" (aquele que cuida da sua cidade).

A possibilidade de Curitiba ser visualizada dessa forma, traz o entendimento dos mecanismos da sua construção simbólica a partir da construção subjetiva dos indivíduos, (GOFFMAN, 1985) pois a cidade não é somente feita de dados objetivos e estatísticos que expressam índices de qualidade de vida, mas é constituída principalmente de relações simbólicas, em que os sujeitos a vivenciam também como "paisagem" que faz parte de suas histórias de vida, significando-a como um espaço de laços sentimentais e pessoais (MAFFESOLI, 1984).

Foi justamente essa relação que faltou ser estabelecida nesta pesquisa, em que a perspectiva pessoal e subjetiva das professoras fosse observada e analisada como dado qualitativo para uma compreensão mais abrangente. Nesse aspecto, trabalhou-se somente com dados que se limitaram a mostrar aspectos da construção simbólica de palavras que denotassem significados a Curitiba, em que a categoria *eu* tornou-se uma forte perspectiva para se pensar uma cidade.

Ao se atentar para as representações sociais das professoras que anunciam a relação entre educação ambiental e Curitiba como algo ainda a se encontrar de maneira mais integrada, fica a noção de que muito se tem que descobrir sobre uma e outra, buscando estabelecer um diálogo de aproximação e compreensão em que um interaja na outra como mecanismo de revitalização contínua, em que a educação ambiental não seja um mero instrumento de reprodução de conceitos preservacionistas e conservadores, tornando-se um instrumento de conscientização e ação política (REIGOTA, 1995) e que o espaço urbano suscite novos questionamentos e desafios à primeira.

Ao terem sido apontados, pelas professoras, alguns problemas existentes na cidade, isso já mostra um ponto de partida para a integração entre a educação ambiental e a cidade. Problemas que levantam sérios questionamentos sobre os limites do planejamento urbano de Curitiba, e que demarcam, talvez, o final ou uma

---

se esse percentual para 60,8% entre os migrantes da década de 90. Ao mesmo tempo houve aumento da migração oriunda das demais regiões do Brasil, em especial o Sudeste."

interrupção de um período político (e também grupo político) da história da cidade, em que o nome do ex-Prefeito e ex-Governador Jaime Lerner é freqüentemente lembrado como símbolo da eficiência administrativa, mas que o atual prefeito Cássio Taniguchi não tem contemplado.

Como afirma MOURA (2001, p. 210), "Internamente, um dos principais fatores que firmaram o planejamento urbano de Curitiba como um modelo de eficácia está na continuidade administrativa da sua implementação. Jaime Lerner, personalizando o processo, assume a prefeitura municipal por três gestões." A sua figura política inaugura Curitiba como cidade voltada a uma "tradição" urbanística iniciada nos anos 40 e que é reapropriada por esse grupo político que se encontra no poder há mais de uma década.

Talvez se pudesse renomear um símbolo de Curitiba, poder-se-ia usar a seguinte expressão: Curitiba, cidade de Jaime Lerner.

Considera-se que essa pesquisa tenha chegado a alguns resultados que já eram previstos (como a representação social da educação ambiental), mas que precisavam de uma verificação e análise para serem problematizados dentro de uma lógica em que a realidade empírica estivesse presente. Portanto, encontra-se um conhecimento (educação ambiental) que precisa ser integrado a um espaço em permanente construção (a cidade), tornando-o vital na consolidação de uma sociedade em que os indivíduos que dela fazem parte sintam-se agentes importantes e articulados a uma participação ativa e emancipatória, ao contrário de uma sociedade que "finge" ou ignora sua importância.

Essa pesquisa buscou integrar-se dentro da contribuição do discurso da educação ambiental, interagindo com inúmeras inter-relações que se estabelecem entre o sujeito e o conhecimento. Verificando que o primeiro é uma soma de construções simbólicas (GOFFMAN, 1985; BOURDIEU, 1983, 2000) e de socializações que não se pode negligenciar, quando o segundo se faz complementar do primeiro, em que muitas vezes é preciso criar uma identificação entre um e o outro.

As representações sociais das professoras mostraram um roteiro de significados que precisam de uma atenção apurada, servindo como instrumento de uma possível

política educacional para o município de Curitiba, trazendo à tona seus limites, que conservam uma visão estreita e superficial de qual é o papel da educação ambiental para os próximos anos.

Se já existe esta política, ela deveria levar em conta as representações que aqui se mostraram num retrato preocupante dentro de uma educação que se propõe transformadora e necessária para romper com os paradigmas do atual modelo de civilização. Sem isso, qualquer iniciativa política estará fadada a reproduzir sempre o esteriótipo de uma educação ambiental adestrada (BRÜGGER, 1994) e veiculada a efeitos comportamentais que estão desarticulados com a reflexão dos problemas socioambientais.

## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, H. (org.). **A duração das cidades**: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALPHANDÉRY, P.; BITOUN, P. DUPONT, Y. **O equívoco ecológico**. Tradução: Fátima Leal Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

BARCELOS, V. H. de L.; NOAL, F. O. A temática Ambiental e a educação: uma aproximação necessária. In: \_\_\_\_; REIGOTA, M. **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 99-114.

BEGA, M. T. S. **Planejamento-Espetáculo e a Construção do Cidadão-Consumidor**: As Imagens de Curitiba. mimeo, 1997.

BOFF, L. **Ecologia Mundialização Espiritualidade**: a emergência de um novo paradigma. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BOURDIEU, P. O campo científico. Tradução: Paula Montero; Alícia Auzmendi. In.: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. (série grandes cientistas sociais). São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

\_\_\_\_. A gênese dos conceitos de *habitus* e de *campo*. In.: \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 59-73.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. IBAMA. **Diretrizes para a operacionalização do programa nacional de educação ambiental**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente, saúde. Brasília, v. 9 de 10, 1997.

\_\_\_\_. **Programa nacional de educação ambiental**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/pnea.cfm>> Acesso em: 22 fev. 2002.

\_\_\_\_. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/pnea.cfm>> Acesso em: 22 fev. 2002.



BARBIERI, J. C. Desenvolvimento e meio ambiente: estratégias de mudanças da Agenda 21. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Ilha de Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.

CAPRA, F. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (orgs.) **Representações:** contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CARNEIRO, S. M. M. A dimensão ambiental da educação escolar de 1<sup>a</sup>- 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá. **Educar**, Curitiba, n. 15, p. 165-178, 1999.

CARVALHO, I. C. de M. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In.: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. de L. (orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 115-128.

\_\_\_\_\_. **A invenção ecológica:** narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

CARVALHO, M. de. **O que é natureza.** São Paulo: Brasiliense, 2 ed., 1994.

CARIDE, J. A.; MEIRA, P. Á. **Educación Ambiental Y Desarrollo Humano.** Barcelona, España: Ariel, 2001.

CASCINO, F. **Educação ambiental:** princípios, história e formação de professores. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2000.

CASTELLS, M. **A questão urbana.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum.** 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da Agenda 21. In.: NOAL, F. O.; REIGOTA, M. BARCELOS, V. H. de L. (orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 213-227.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Programa Alfabetização Ecológica**. Curitiba, 2001. Mimeo.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.19-45.

\_\_\_\_\_.; ARRUDA, A. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, p. 11-31, 2000.

DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. de. (orgs.). **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

DIAS, G. F. **Pegada ecológica e a sustentabilidade humana**. São Paulo: Gaia, 2002.

DURKHEIM, É. As regras do método sociológico. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura; et al. In: GIANNOTTI, J.A. (org). **Durkheim**. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978. (a)

\_\_\_\_\_. As formas elementares da vida religiosa. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura; et al. In: GIANNOTTI, J.A. (org). **Durkheim**. Coleção Os Pensadores São Paulo: Abril Cultural, 1978. (b)

FABRIS, A. **Fragmentos urbanos: representações culturais**. São Paulo: Studio Nobel, 2000.

FALTERI, P. Interculturalismo e culturas no plural. In.: **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover/NUP, 1998. p. 33-43.

FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Percursos**: Revista do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas da UDESC. Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 109-128, set. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCÍA, F. E. S. **Cidade espetáculo**: política, planejamento e city marketing. Curitiba: Palavra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Qualidade de vida e cidadania**. Palestra sobre o Plano Diretor da cidade de Curitiba, Curitiba, 26 jun. 1997.

\_\_\_\_\_. O city marketing de Curitiba: cultura e comunicação na construção da imagem urbana. In: DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. de. (orgs.). **Percepção ambiental**: a experiência brasileira. São Paulo: S. Nobel, 1996, p. 83-96.

\_\_\_\_\_. A (in)sustentabilidade das cidades-vitrine. In: ACSELRAD, H. (org.). **A duração das cidades**: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 155-175.

GATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOFFMAN, E. **A representação do “eu” na vida cotidiana**. Tradução: Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: no consenso um embate? Campinas, SP: Papirus, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA DO RIO DE JANEIRO. **Dimensões do planejamento urbano**: o caso de Curitiba. Rio de Janeiro: IUPERJ/MINTER, 1974. 2v. (relatório de pesquisa).

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. **Indicadores de qualidade de vida em Curitiba**. IPPUC. Curitiba, 2001. 1 CD-ROM.

JOLLIVET, M.; PAVÉ, A. O meio ambiente: questões e perspectivas para a pesquisa. In.: VIEIRA, P. F.; WEBER, J. (orgs.). **Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento**: novos desafios para a pesquisa ambiental. São Paulo: Cortez, 1997. p. 53-112.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In.: REIGOTA, M. (org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999 . p. 131-148.

\_\_\_\_\_. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In.: LOUREIRO, F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002 (a). p. 179-219.

\_\_\_\_\_. Educação no processo de gestão ambiental: criando vontades políticas, promovendo a mudança. In: **Anais do I Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental, II Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental, XIV Semana Alto Uruguai do Meio Ambiente**. Erechim: EdiFAPES, 2002 (b). p. 127-144.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. Tradução: Nilda Alves. In.: REIGOTA, M. **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. P. 111-129.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia ambiental**. Tradução: Sandra Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2001 (a).

\_\_\_\_\_. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001 (b).

LEIS, H. R. **A modernidade insustentável**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O labirinto**: ensaio sobre ambientalismo e globalização. São Paulo: Gaia, 1996.

LIMA, C. de A. Considerações sobre ocupações irregulares e parcelamento urbano em áreas de mananciais da região metropolitana de Curitiba-PR. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**: cidade e ambiente urbano, Curitiba, n.3, p. 53-63, jan./jun. 2001, Editora da UFPR.

LIMA, M. D. V. de.; RONCAGLIO, C. Degradação socioambiental urbana, políticas públicas e cidadania. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**: cidade e ambiente urbano, Curitiba, n.3, p. 53-63, jan./jun. 2001, Editora da UFPR.

LIMA, G. F. da C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In.: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-141.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (orgs.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. (orgs.) **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

MAFFESOLI, M. O fantástico cotidiano. A ficção da realidade. In.: **A conquista do Presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984. p.64-77.

\_\_\_\_\_. Teatralização da vida cotidiana. In: **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984. pp.131-144.

MARANHO, E. J.; CIMINELLI, R. R. As luzes da cidade. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 90, jan./abr. 1997, p. 3-13.

MAULIN, G. C. **Belo Horizonte e Curitiba na coleta de políticas públicas para os catadores de papel**. Curitiba, 1999. 64f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

MENDONÇA, F. Abordagem interdisciplinar da problemática ambiental urbano-metropolitana: esboço metodológico da experiência do doutorado em MA&D da UFPR sobre a RMC - Região Metropolitana de Curitiba. **Meio Ambiente e Desenvolvimento**: cidade e ambiente urbano, n. 3, p. 79-95, jan./jun. 2001. Editora da UFPR.

MENEZES, C. L. **Desenvolvimento urbano e meio ambiente**: a experiência de Curitiba. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MORAES, A. C. R. **Meio ambiente e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Rosa. **O ocaso das cidades**. Trabalho apresentado no Seminário “Espaços de Mediação de Conflitos Fundiários na Região Metropolitana de Curitiba”, Curitiba, 1996. (a)

\_\_\_\_\_. **O urbano e as redes**. Trabalho apresentado na VI Semana de Geografia “As redes e o espaço geográfico”, Maringá, 1996. (b)

\_\_\_\_\_. Os riscos da cidade-modelo. In: ACSELRAD, H. (org.). **A duração das cidades: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 203-237.

\_\_\_\_\_. Regulación de uso del suelo urbano: discusión sobre el caso de Curitiba. **Desenvolvimento e Meio Ambiente: cidade e ambiente urbano**, n. 3, p. 115-124, jan./jun. 2001. Editora da UFPR.

NASCIMENTO-SCHÜLZE, C. M. Representações sociais da natureza e do meio ambiente. **Revista de Ciência Humanas**, Florianópolis, p. 67-81, 2000.

OLIVEIRA, D. de. **A política do planejamento urbano: o caso de Curitiba**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor: acertos e desacertos da experiência de Curitiba**. Palestra sobre o Plano Diretor da cidade de Curitiba, Curitiba, 5 jun. 1997.

\_\_\_\_\_. **Curitiba e o mito de cidade planejada**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

OLIVEIRA, M. de. Meio ambiente e a cidade: áreas verdes públicas de Curitiba. **Cadernos de Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 3, p. 77-87, 1996. (a)

\_\_\_\_\_. Perfil ambiental de uma metrópole brasileira: Curitiba, seus parques e bosques. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 88, p. 37-54, mai./ago. 1996. (b)

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In.: \_\_\_\_\_. (org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. (coleção grandes cientistas sociais). São Paulo: Ática, 1983. p. 07-29.

PENTEADO, H. D. **Meio ambiente e formação de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997. – (Coleção questões da nossa época; v. 38).

PEREIRA, G. A natureza (dos) nos fatos urbanos: produção do espaço e degradação ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente: cidade e ambiente urbano**, n. 3, p. 33-51, jan./jun. 2001. Editora da UFPR.

RAMOS, E. C. **Educação ambiental**: evolução histórica, implicações teóricas e sociais. Uma avaliação crítica. Curitiba, 1996. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 201-218, 2001.

RATTNER, H. Meio ambiente e desenvolvimento sustentável. **São Paulo em Perspectiva**, v. 6, n. 1-2, p. 30-32, jan./jun., 1992.

REIGOTA, M. **Les représentations sociales de l'environnement et les pratiques pédagogiques quotidiennes des professeurs de sciences à S. Paulo-Brésil**. Louvain La Neuve, Universidade Católica de Louvain. Tese de doutorado. 1990

\_\_\_\_\_. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995. – (Coleção questões da nossa época; v. 41).

\_\_\_\_\_. (org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999 (a).

\_\_\_\_\_. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999 (b).

\_\_\_\_\_. **Ecologia, elites e *intelligentsia* na América Latina**: um estudo de suas representações sociais. São Paulo: Annablume, 1999 (c).

\_\_\_\_\_. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999 (d).

\_\_\_\_\_. Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. de. L. (orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 13-36.



SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI**: desenvolvimento e meio ambiente. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: S. Nobel, 1993.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Tradução: José Lins Albuquerque Filho. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA. **Programa Alfabetização Ecológica**: Fundamentação Teórica e Consumo Sustentável. Curitiba, 2001.

SEGURA, D. de S. B. **Educação ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume, 2001.

SELLTIZ, J.; DEUTSCH; COOK. **Método de pesquisa em relações sociais**. São Paulo: EDUSP, 1967.

SERRES, M. **O contrato natural**. Tradução: Beatriz Sidoux. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

SILVA, A. **Imaginários urbanos**. Tradução: Maria Bertoli; Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SORRENTINO, M. Educação ambiental, ecologia e utopia. **Revista de Educação AEC**, São Paulo, p. 09-15, 1990.

SOUZA, N. M. e **Educação ambiental**: dilemas da prática contemporânea. Rio de Janeiro: Thex Ed.: Universidade Estácio de Sá, 2000.

SPINK, M. J. P. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TAMAIIO, I. **O professor na construção do conceito de natureza:** uma experiência de educação ambiental. São Paulo: Annablume, 2002.

THOMAS, K. **O homem e o mundo natural:** mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais (1500-1800). Tradução: João Roberto Martins Filho. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

TOMAZ, L. M. Os nativos da Ilha do Mel (PR): uma identidade em questão. **Cadernos de Ciências Sociais**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 13-39, jul./dez. 1996.

UNESCO. **Educação ambiental:** as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Tradução: Viana Azevedo Venancio. Brasília: IBAMA, 1998.

VICENTINI, Y. Teorias da cidade e as reformas urbanas contemporâneas. **Desenvolvimento e Meio Ambiente:** cidade e ambiente urbano, n. 3, p. 9-31, jan./jun. 2001. Editora da UFPR.

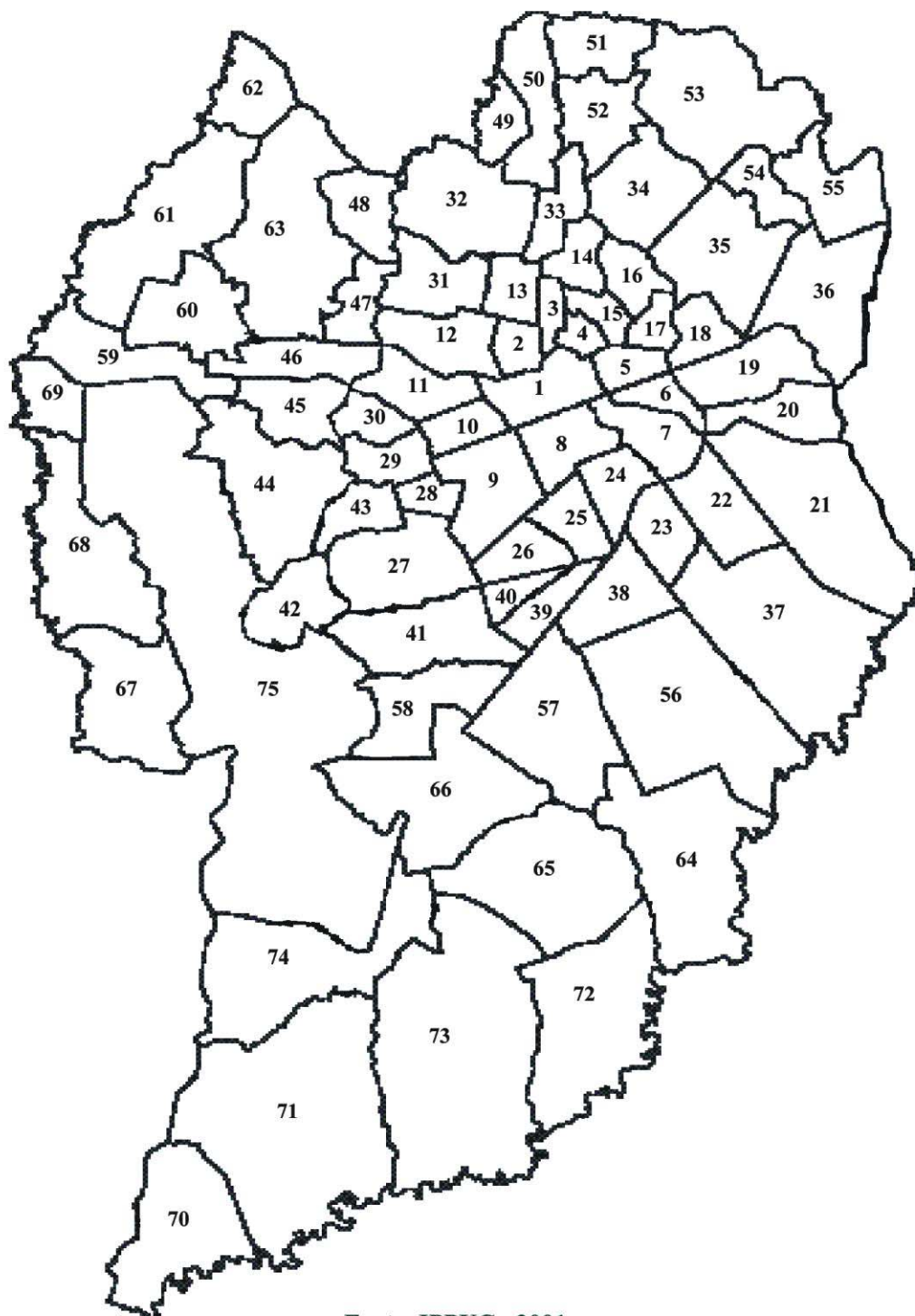
VIEIRA, P. F. A problemática ambiental e as ciências sociais no Brasil (1980-1990). In: HOGAN, D. J.; VIEIRA, P. F. (orgs.). **Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável.** Campinas: editora da Unicamp, 1995. p. 103-147.

\_\_\_\_\_.; WEBER, J. Introdução geral: sociedades, naturezas e desenvolvimento viável. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento:** novos desafios para a pesquisa ambiental. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-49.

\_\_\_\_\_. **Repensando a educação para o ecodesenvolvimento no Brasil.** In.: Encontro Nacional de Ensino Agrícola, 8., 2002, Camboriú. p. 01-14.

Mapa 01: Divisão dos Bairros - Curitiba

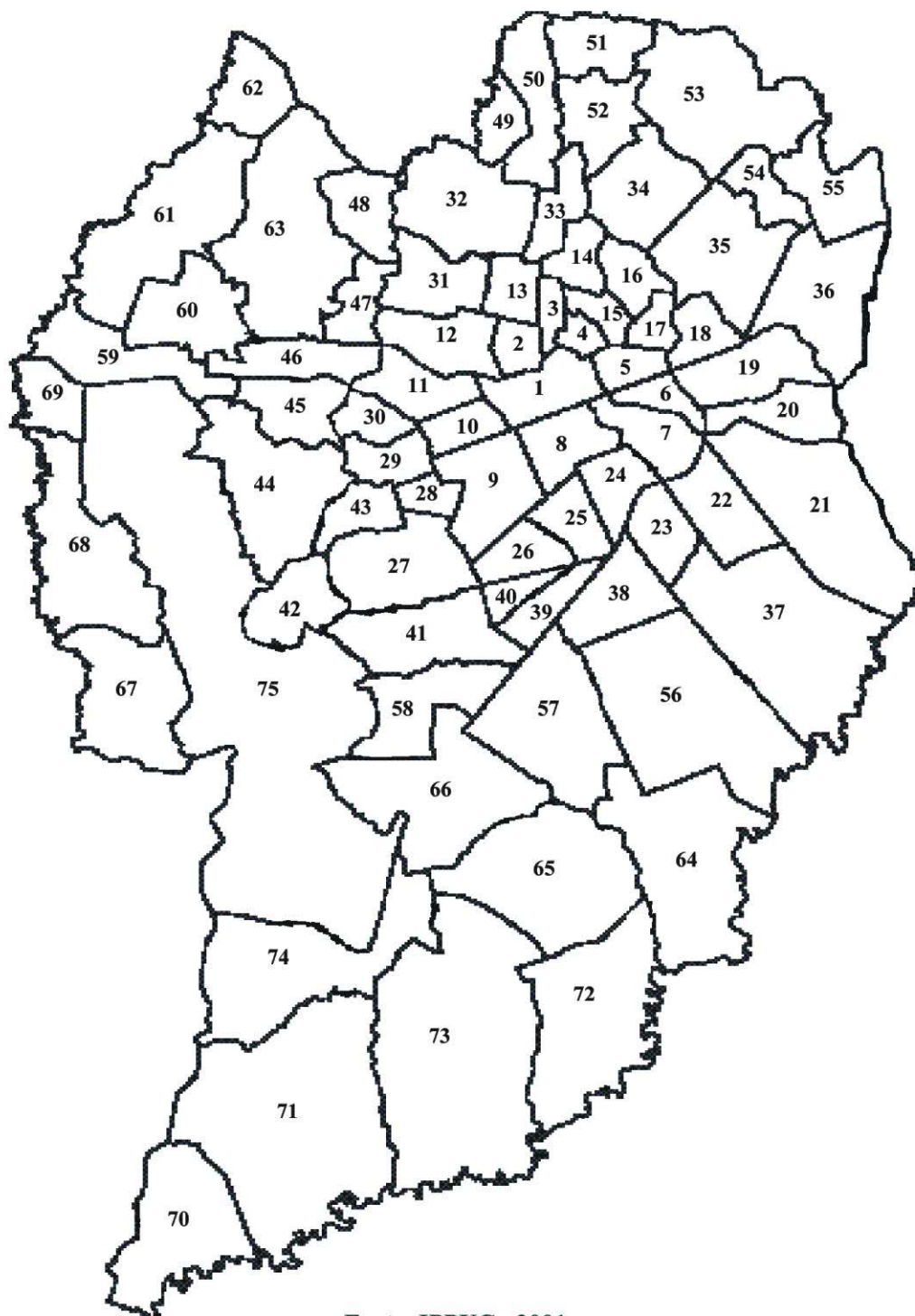
Bairros  
Bairros  
kkkk



Fonte: IPPUC - 2001

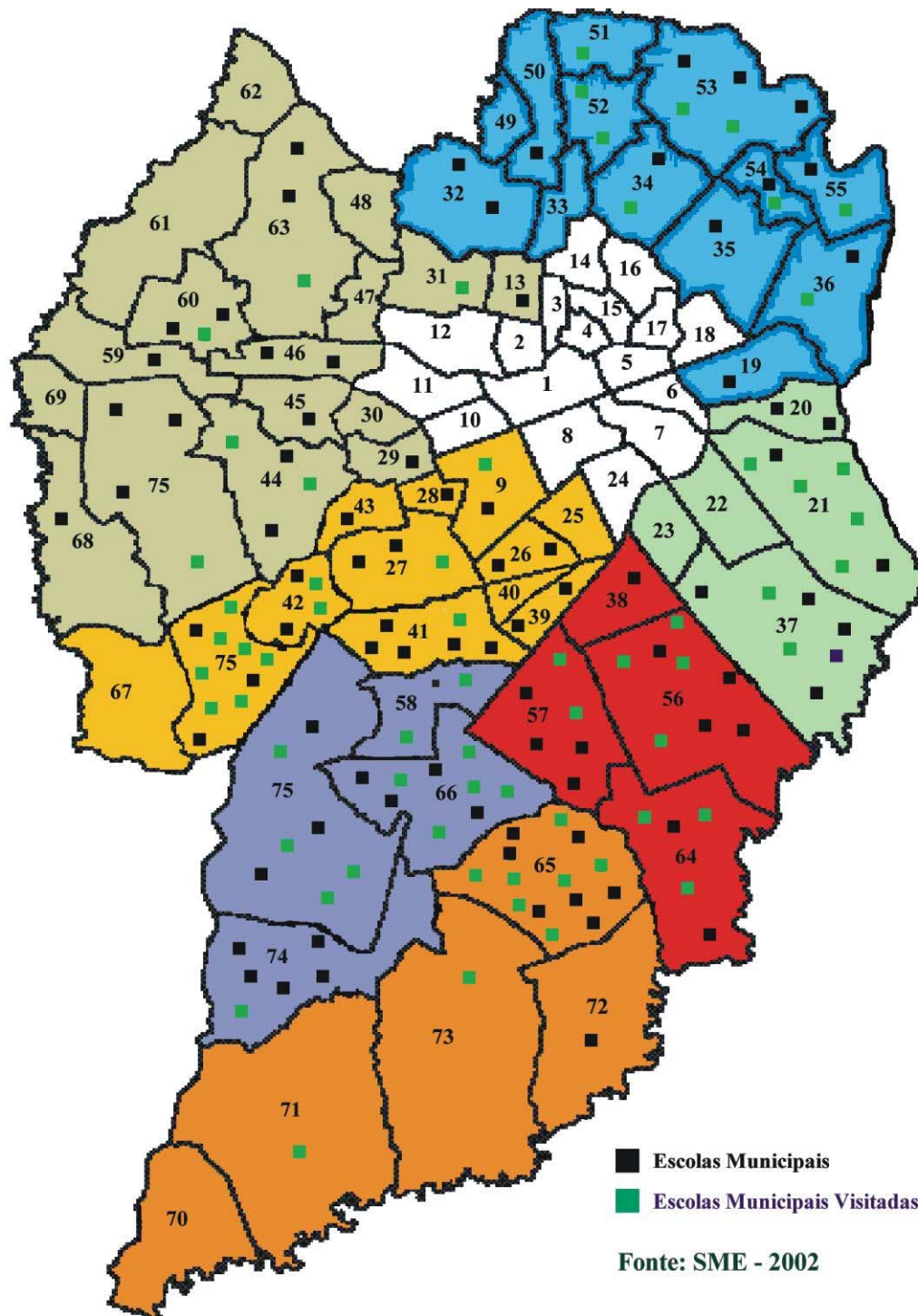
Mapa 01: Divisão dos Bairros - Curitiba

Bairros  
Bairros  
kkkk

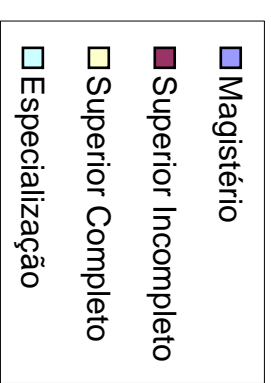
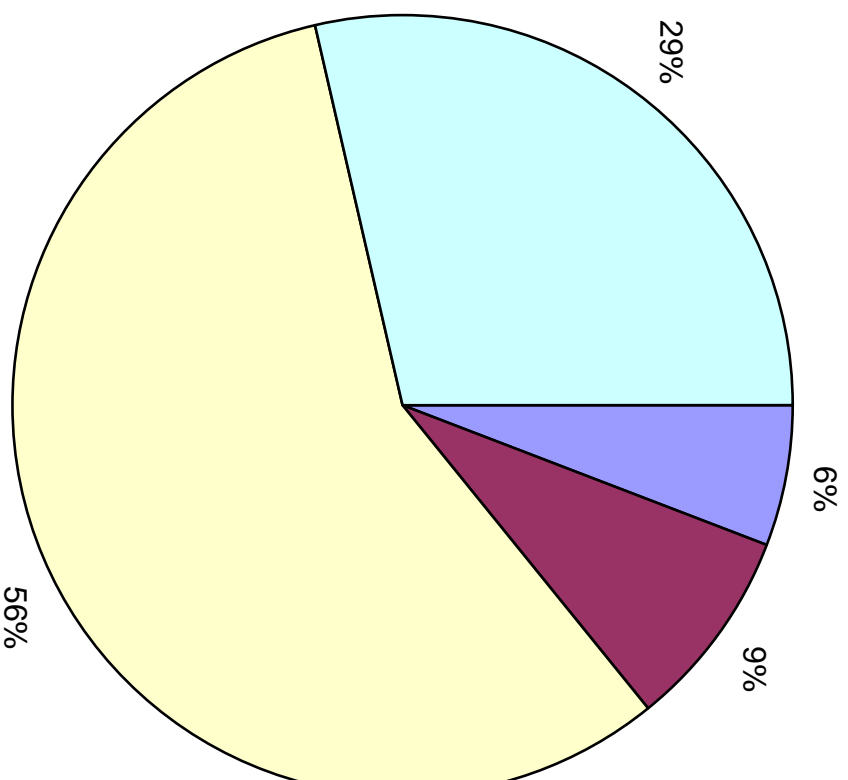


Fonte: IPPUC - 2001

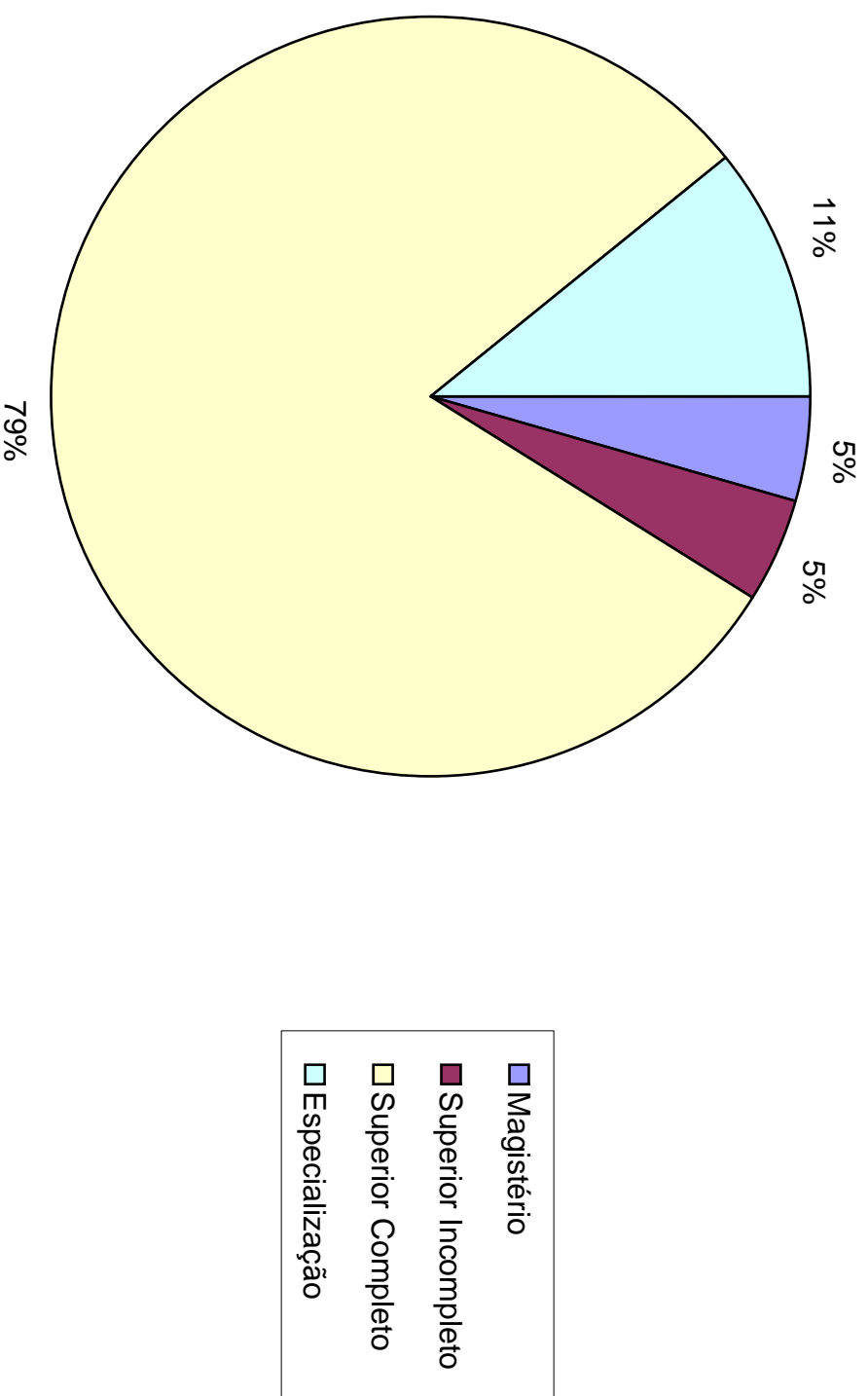
**Mapa 03: Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba - 2002**



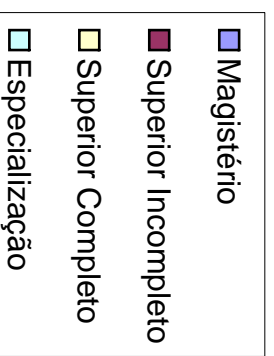
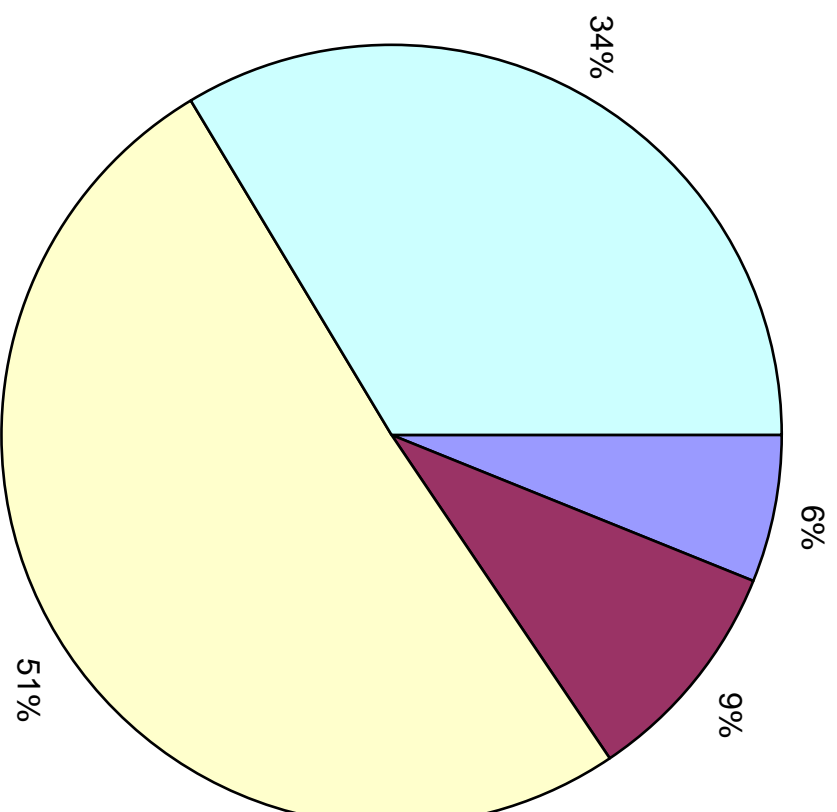
**Gráfico 1 : Nível Escolar das Professoras**



**Gráfico 1.1: NRE-Boqueirão - Nível Escolar das Professoras**

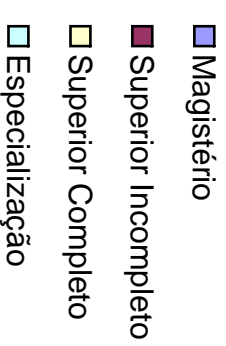
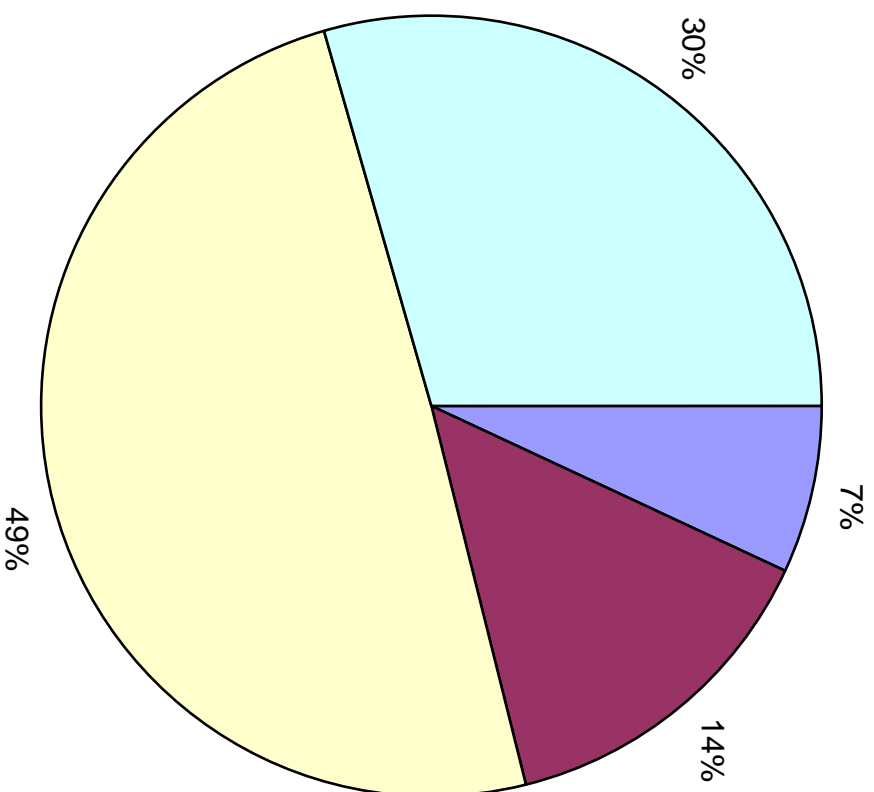


**Gráfico 1.2: NRE-Portão - Nível Escolar das Professoras**

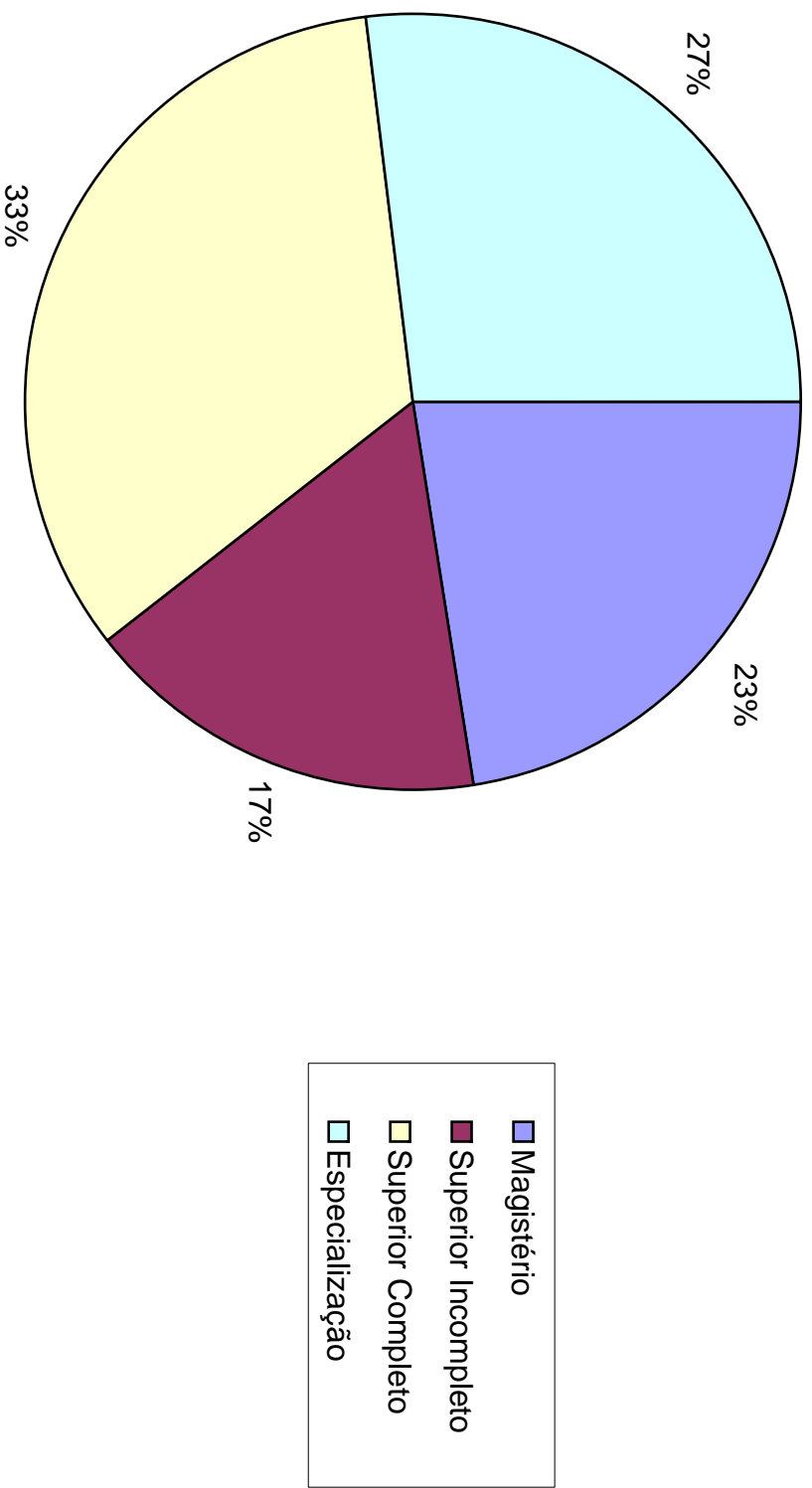




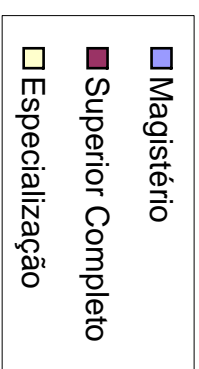
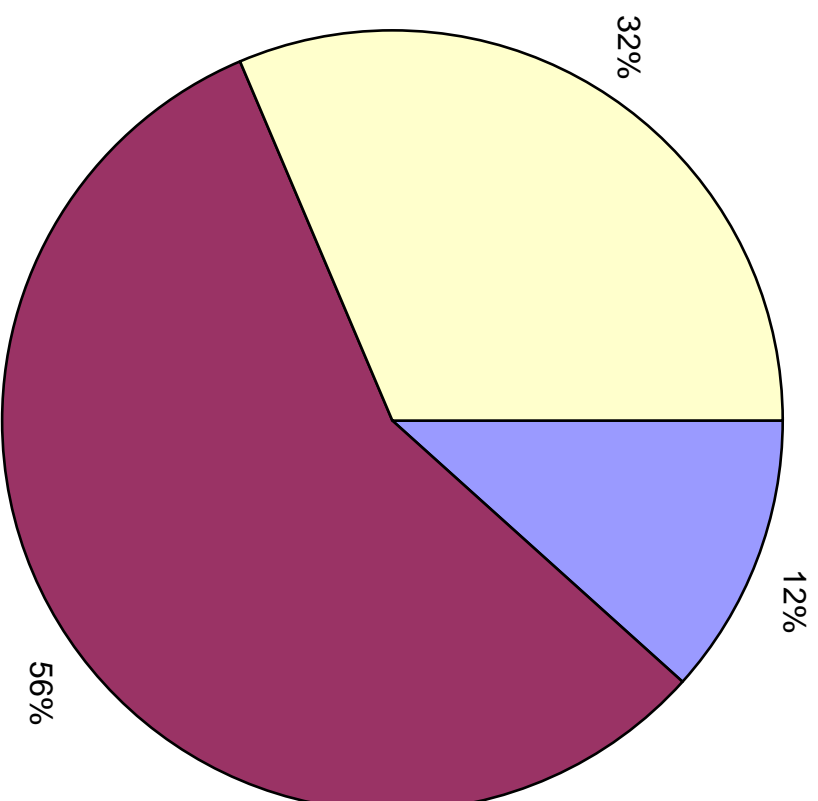
**Gráfico 1.3: NRE-Pinheirinho - Nível Escolar das Professoras**



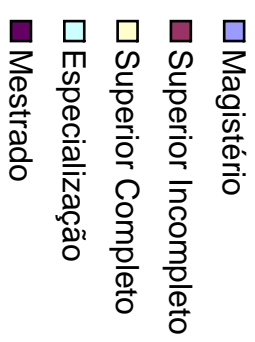
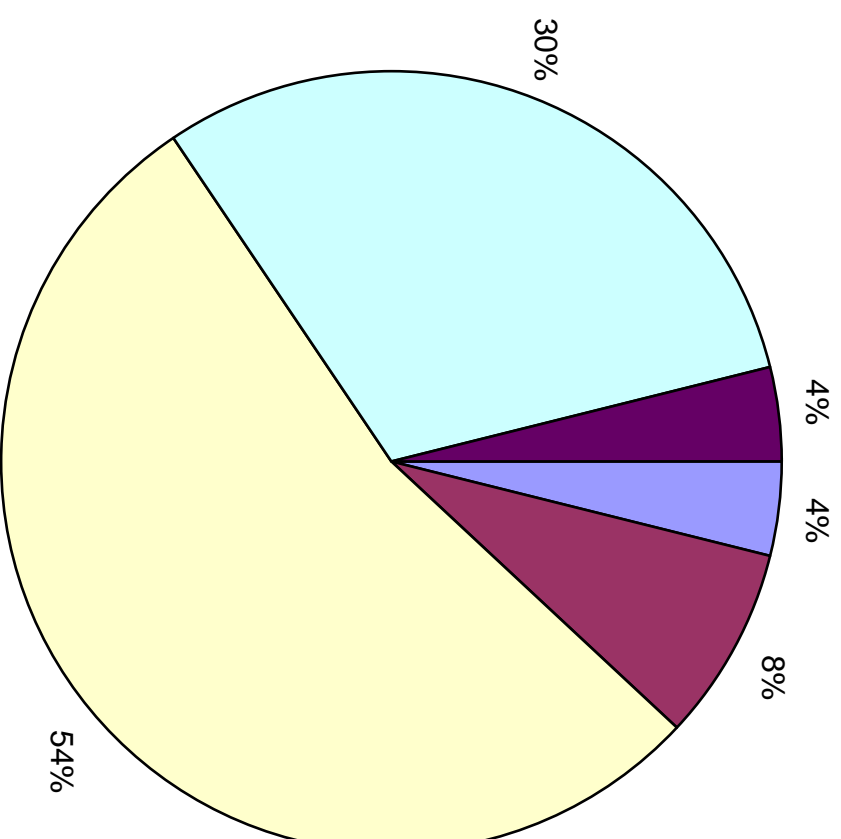
**Gráfico 1.4: NRE-Santa Felicidade - Nível Escolar das Professoras**



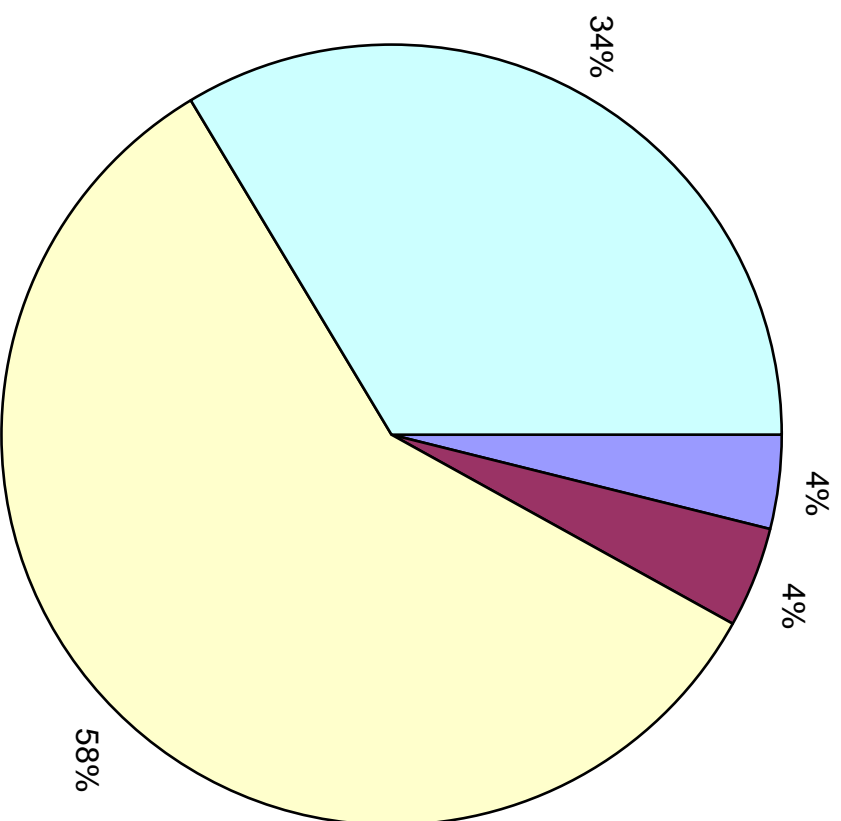
**Gráfico 1.5: NRE-Boa Vista - Nível Escolar das Professoras**



**Gráfico 1.6: NRE-Bairro Novo - Nível Escolar das Professoras**



**Gráfico 1.7: NRE-Cajuru - Nível Escolar das Professoras**



- Magistério
- Superior Incompleto
- Superior Completo
- Especialização

Gráfico 2: Educação Ambiental - Conceito e Finalidade

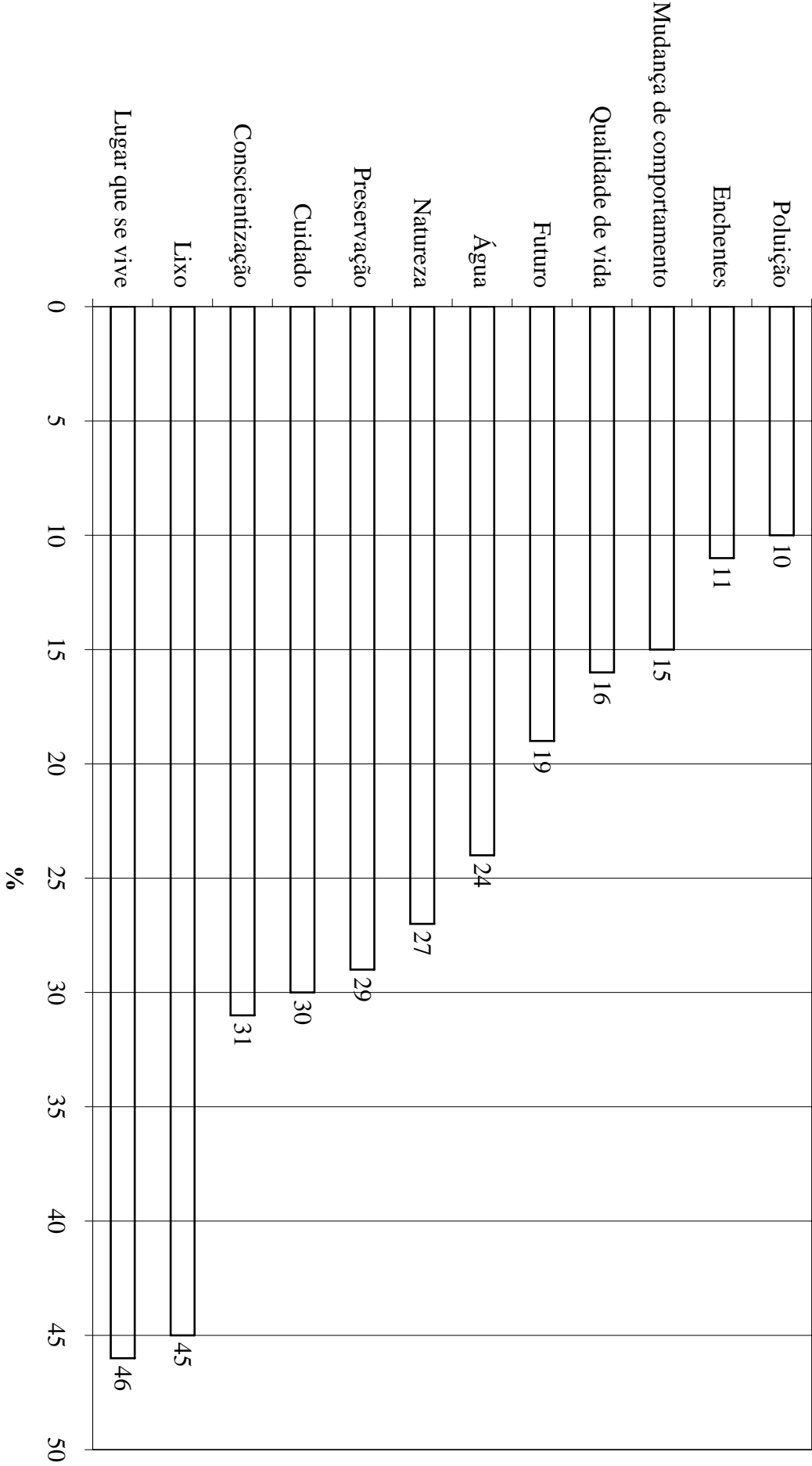


Gráfico 2.1: NRE-Boqueirão - Educação Ambiental: Conceito e Finalidade

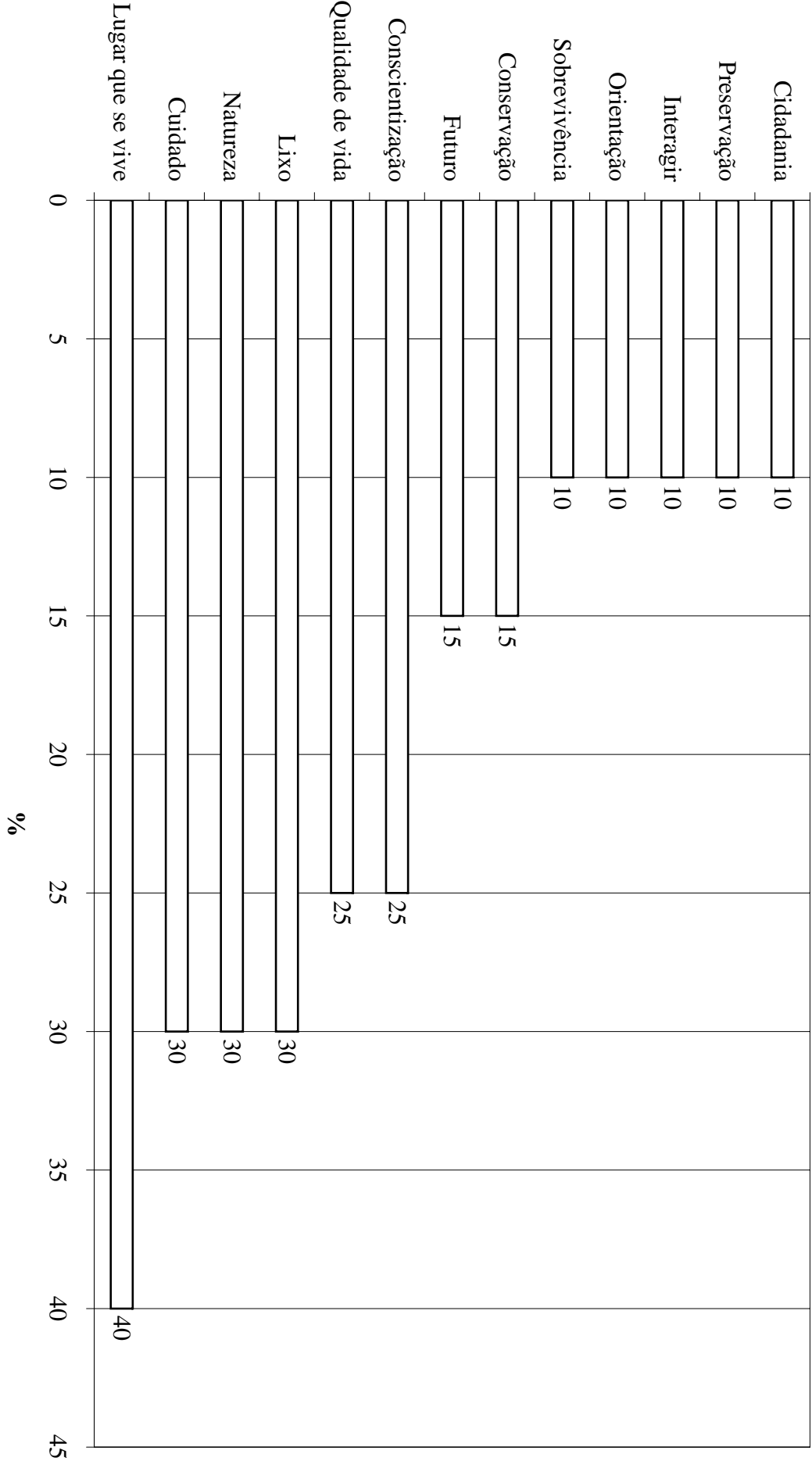


Gráfico: NRE-Portão 2.2 - Educação Ambiental: Conceito e Finalidade

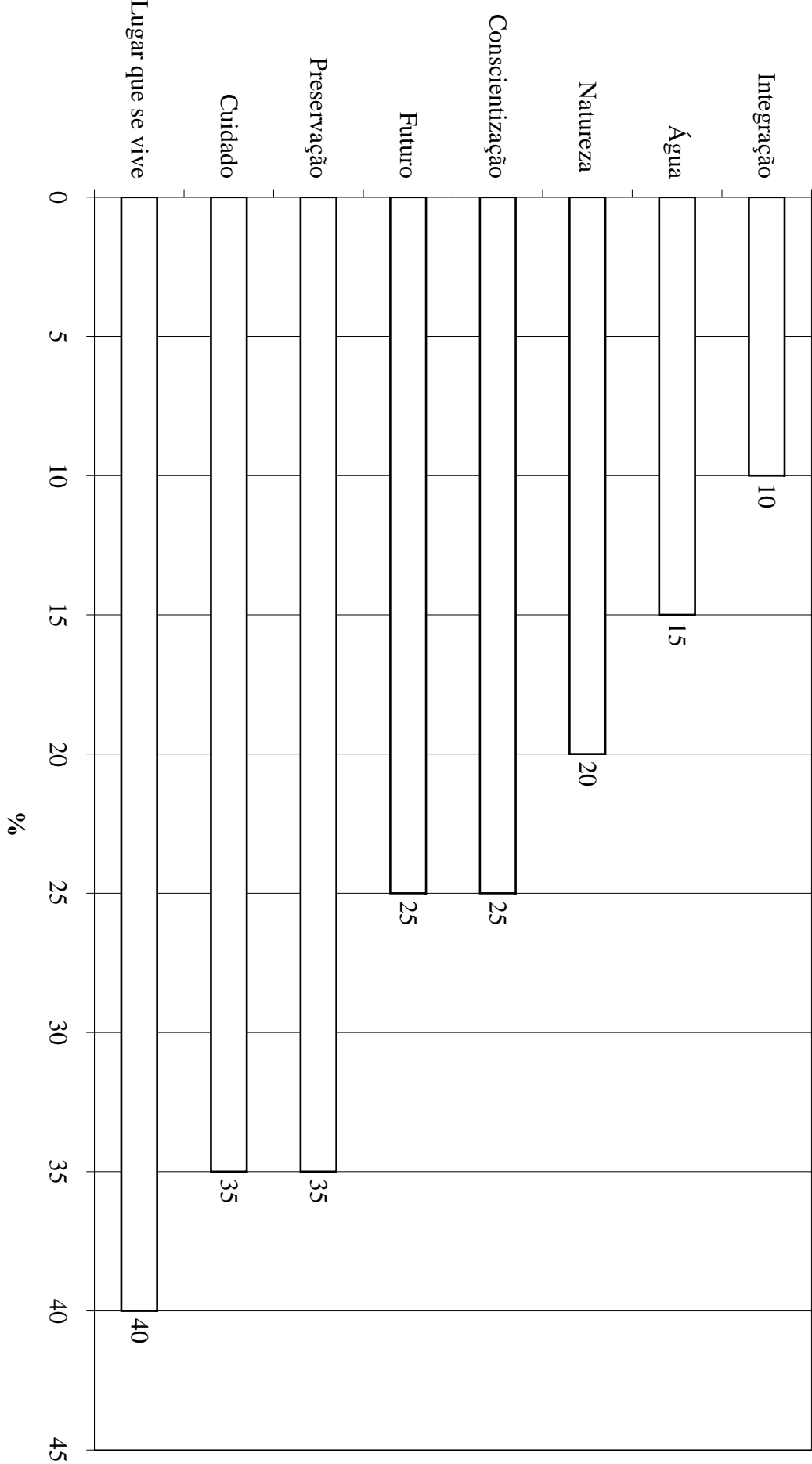




Gráfico 2.3: NRE-Pinheirinho - Educação Ambiental: Conceito e Finalidade

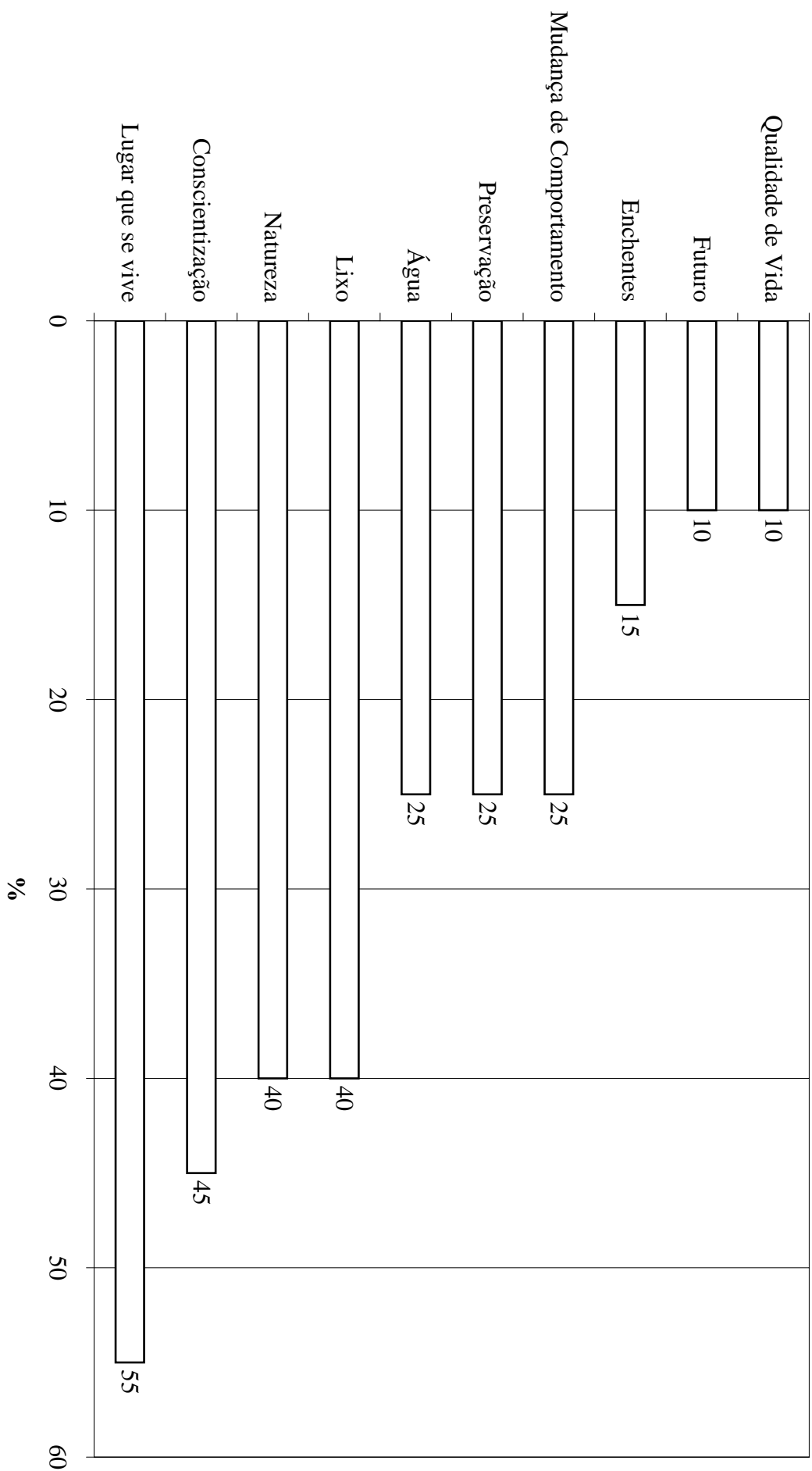


Gráfico 2.4: NRE-Santa Felicidade - Educação Ambiental: Conceito e Finalidade

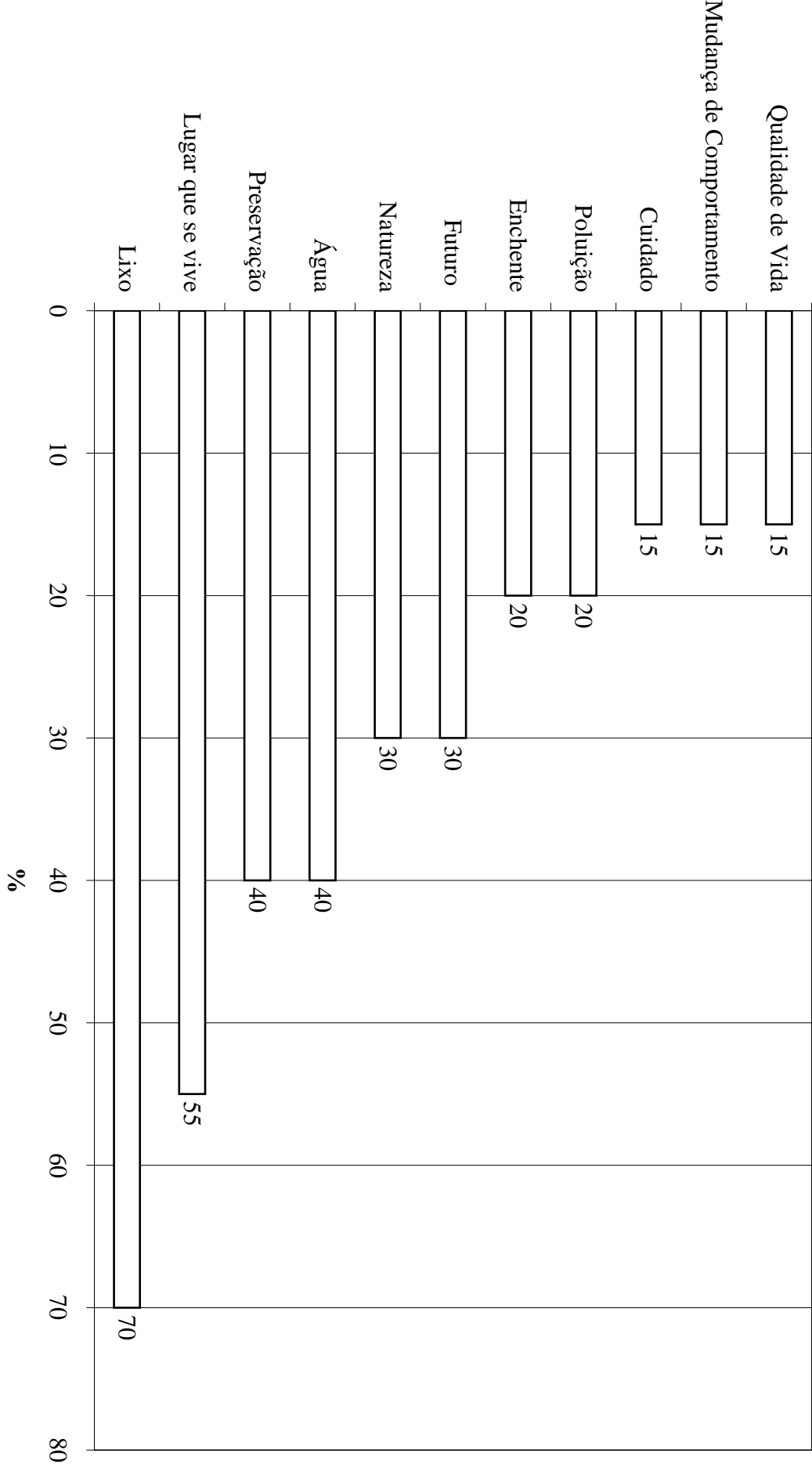
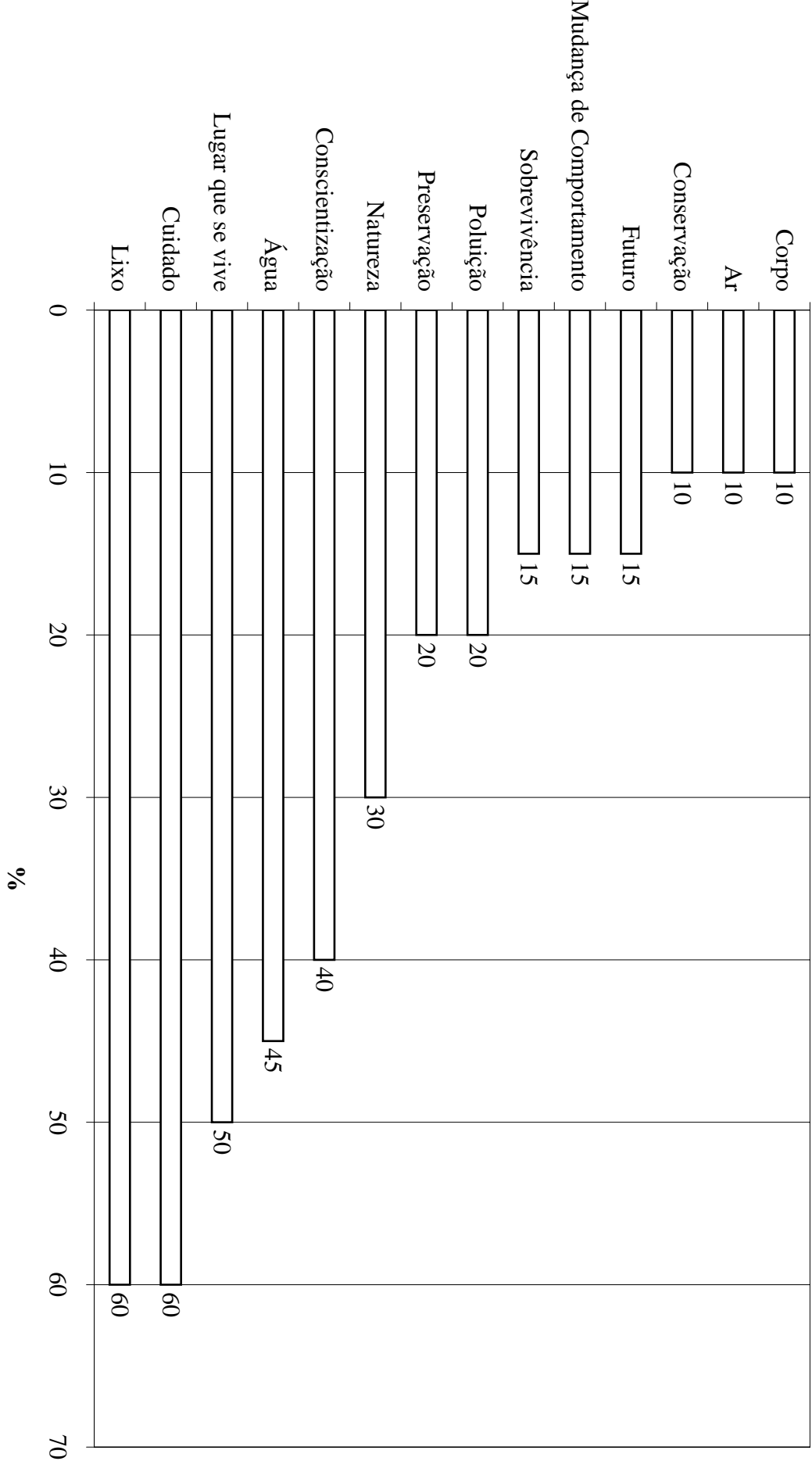


Gráfico 2.5: NRE-Boa Vista - Educação Ambiental: Conceito e Finalidade



**Gráfico 2.6: NRE-Bairro Novo - Educação Ambiental: Conceito e Finalidade**

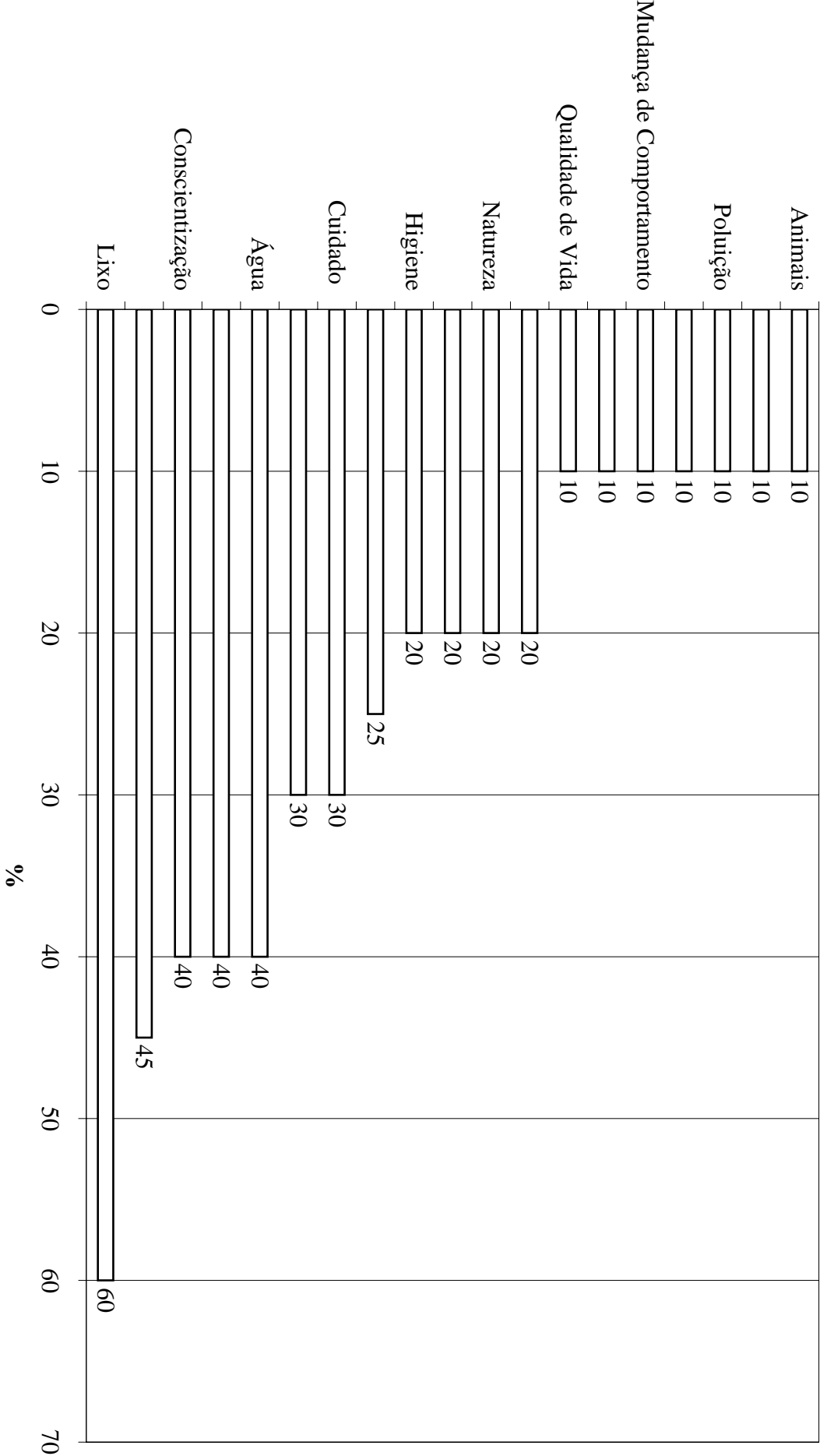


Gráfico 2.7: NRE-Cajuru - Educação Ambiental: Conceito e Finalidade

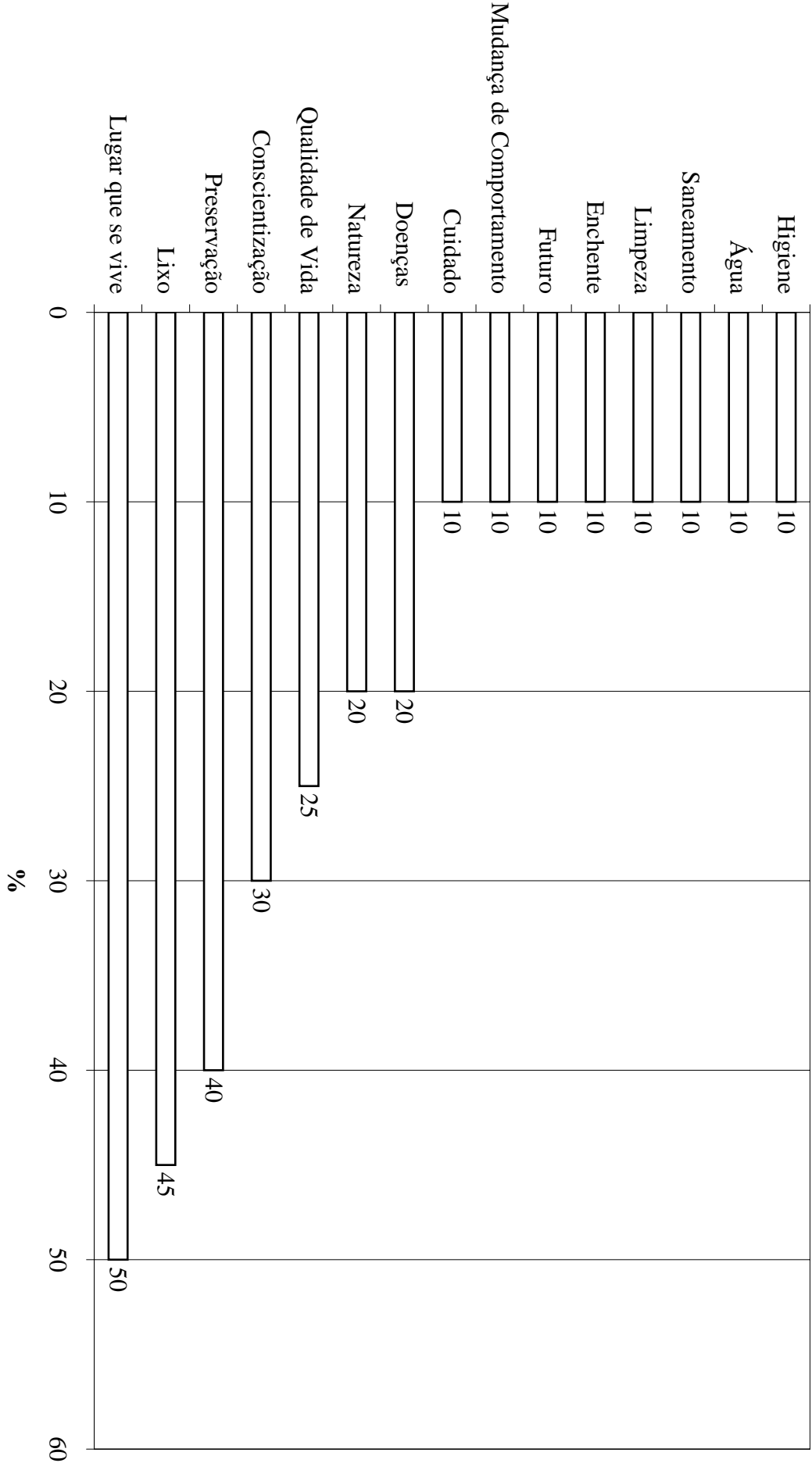


Gráfico 3: Temas Educação Ambiental

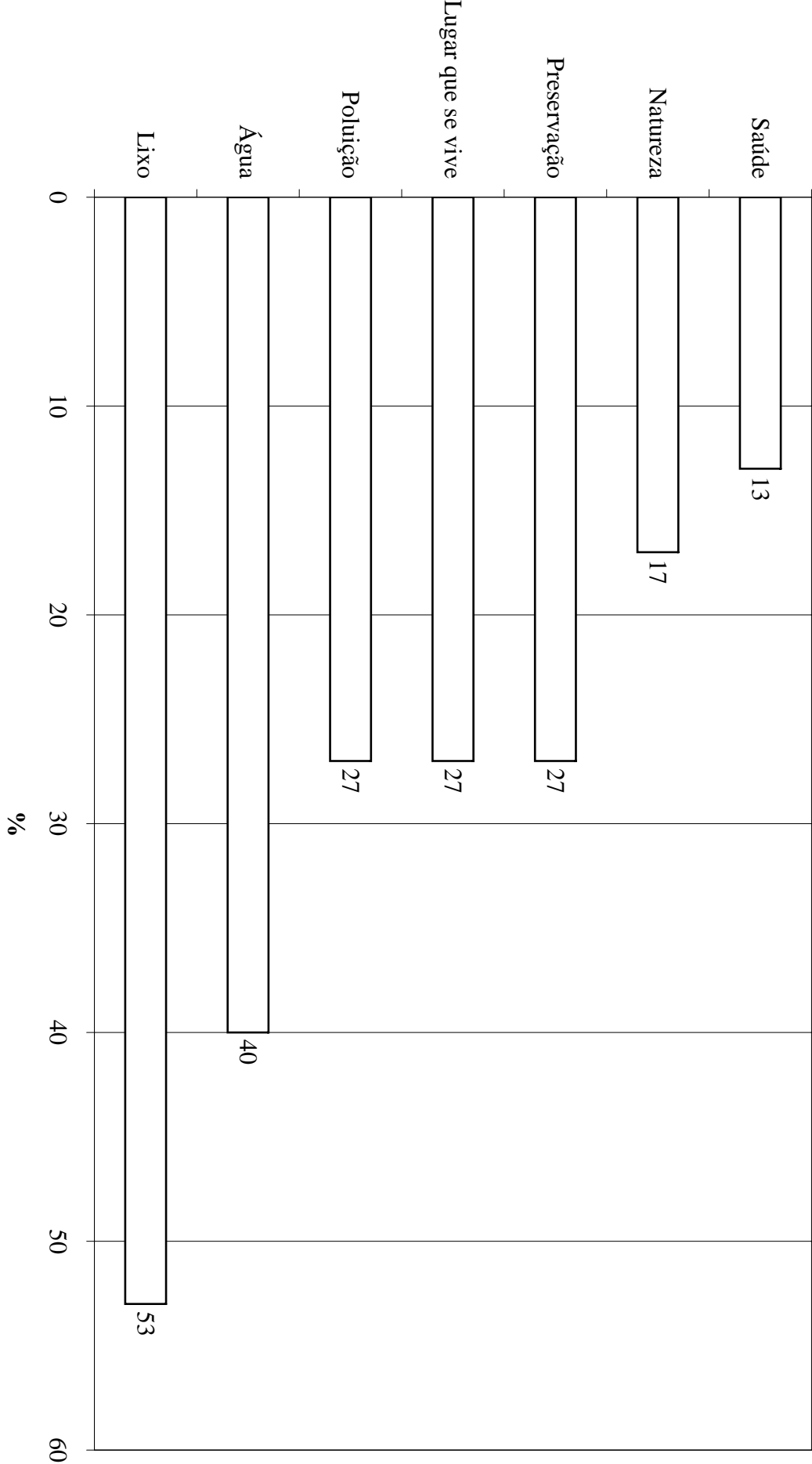


Gráfico 3.1: NRE-Boqueirão - Temas Educação Ambiental

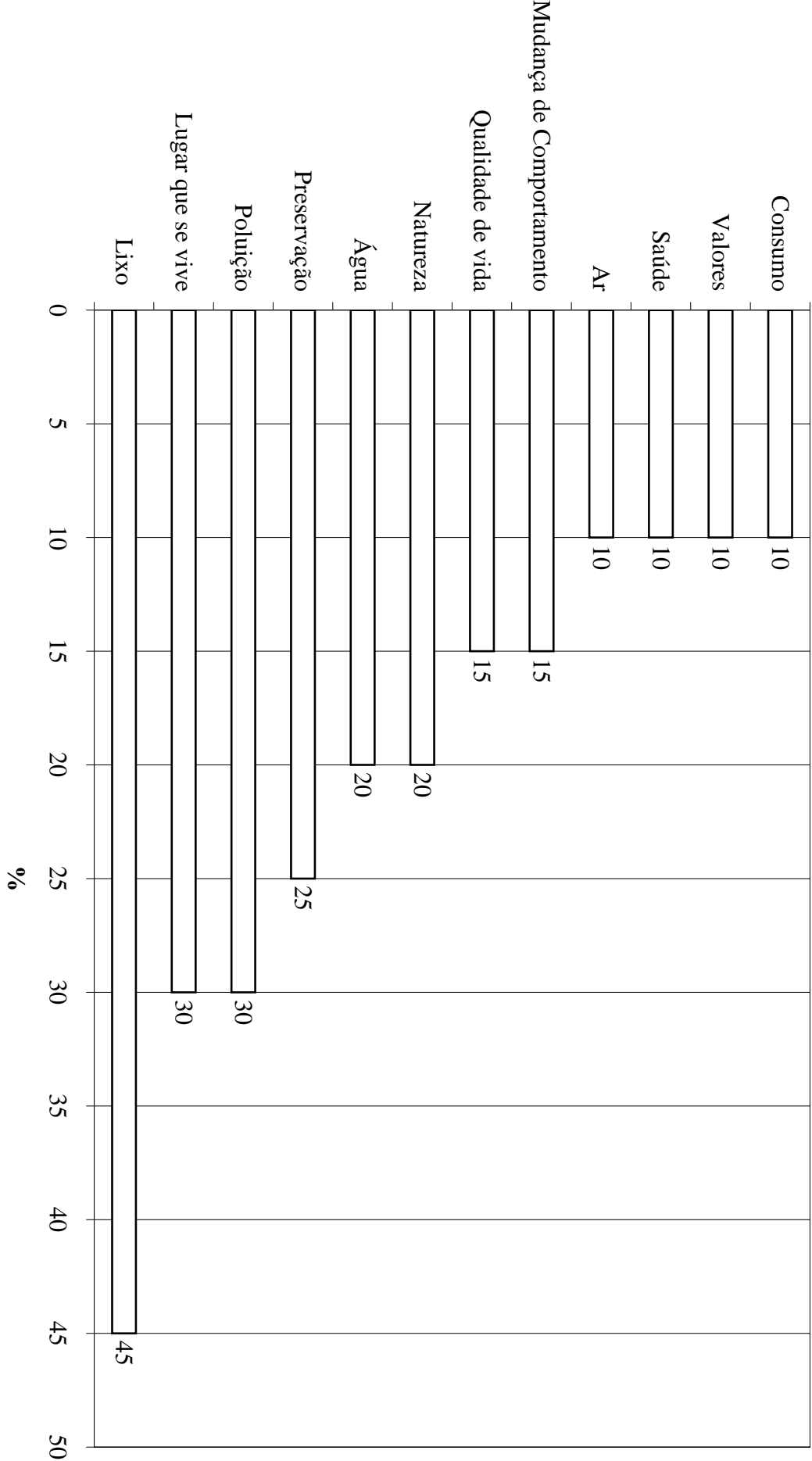
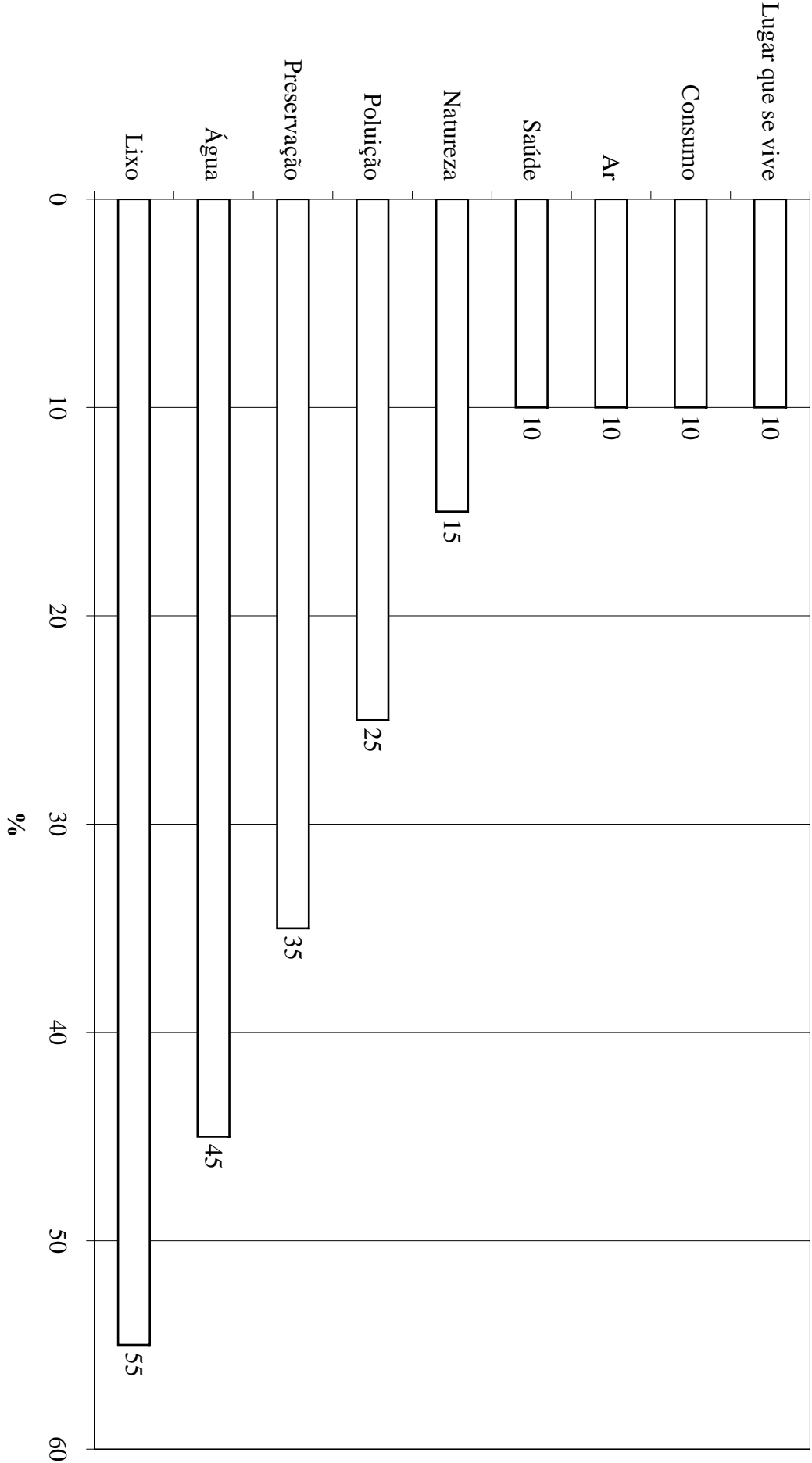
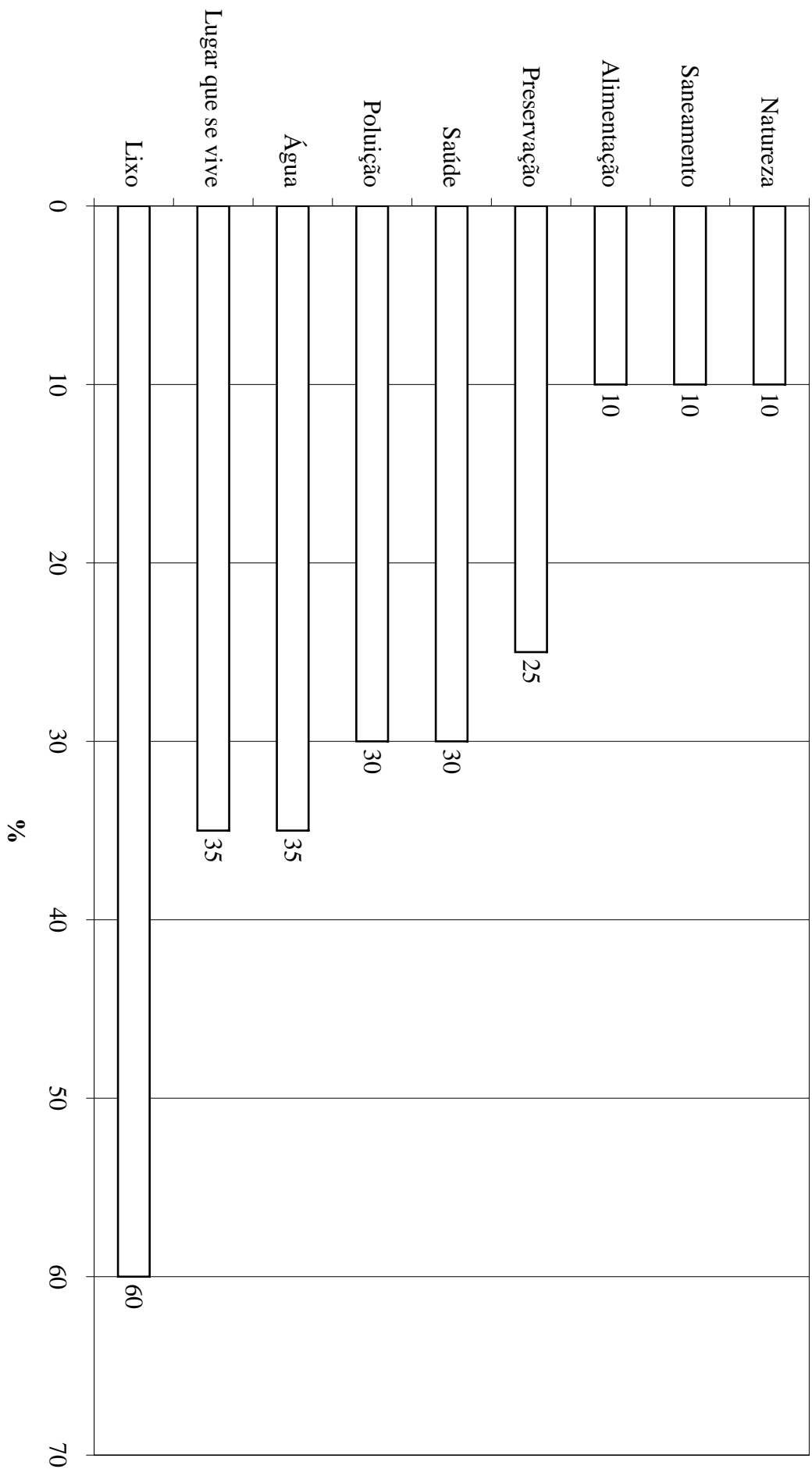


Gráfico 3.2: NRE-Portão - Temas Educação Ambiental





**Gráfico 3.3: NRE-Pinheirinho - Temas Educação Ambiental**



**Gráfico 3.4: NRE-Santa Felicidade - Temas Educação Ambiental**

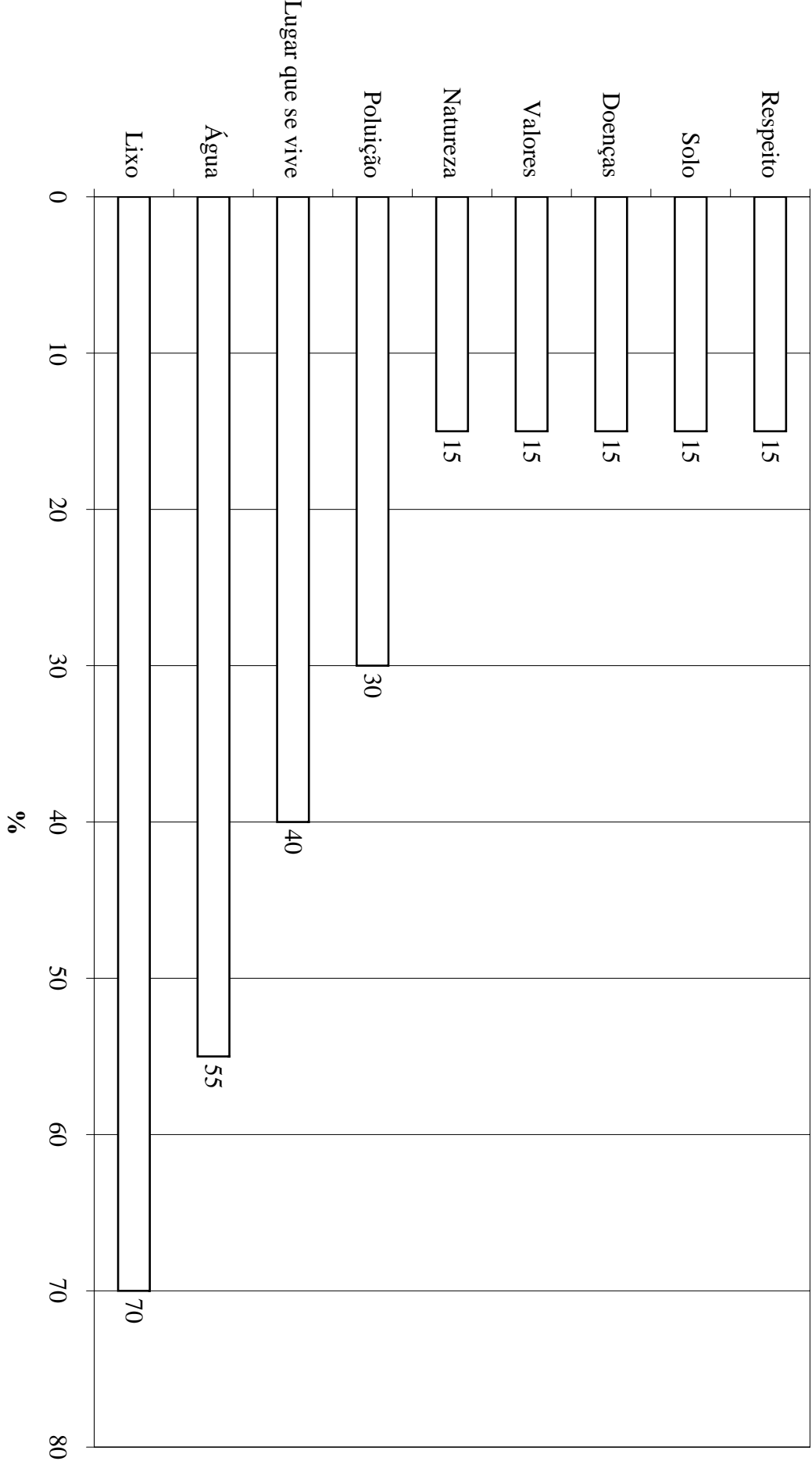
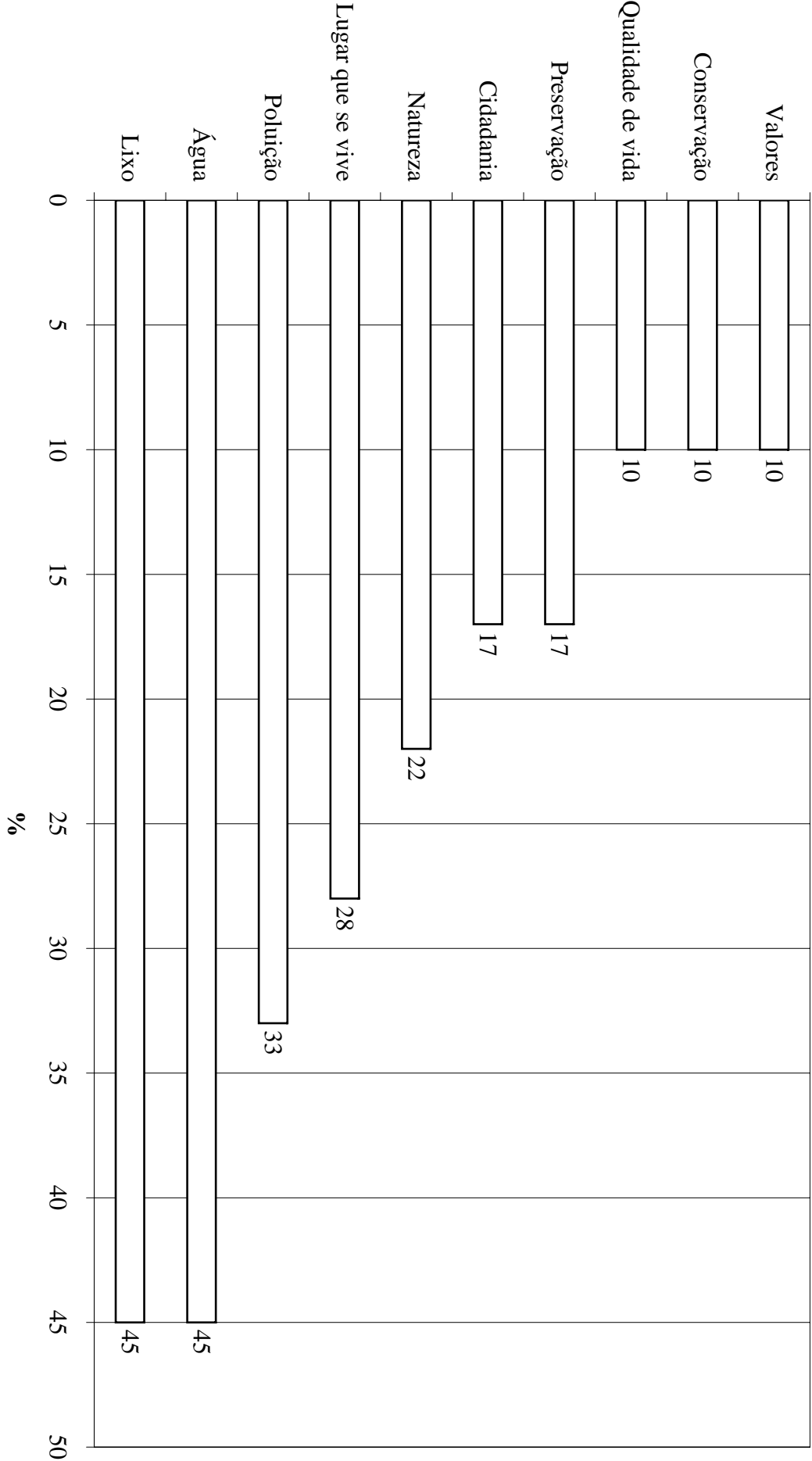


Gráfico 3.5: NRE-Boa Vista - Temas Educação Ambiental



**Gráfico 3.6: NRE-Bairro Novo - Temas Educação Ambiental**

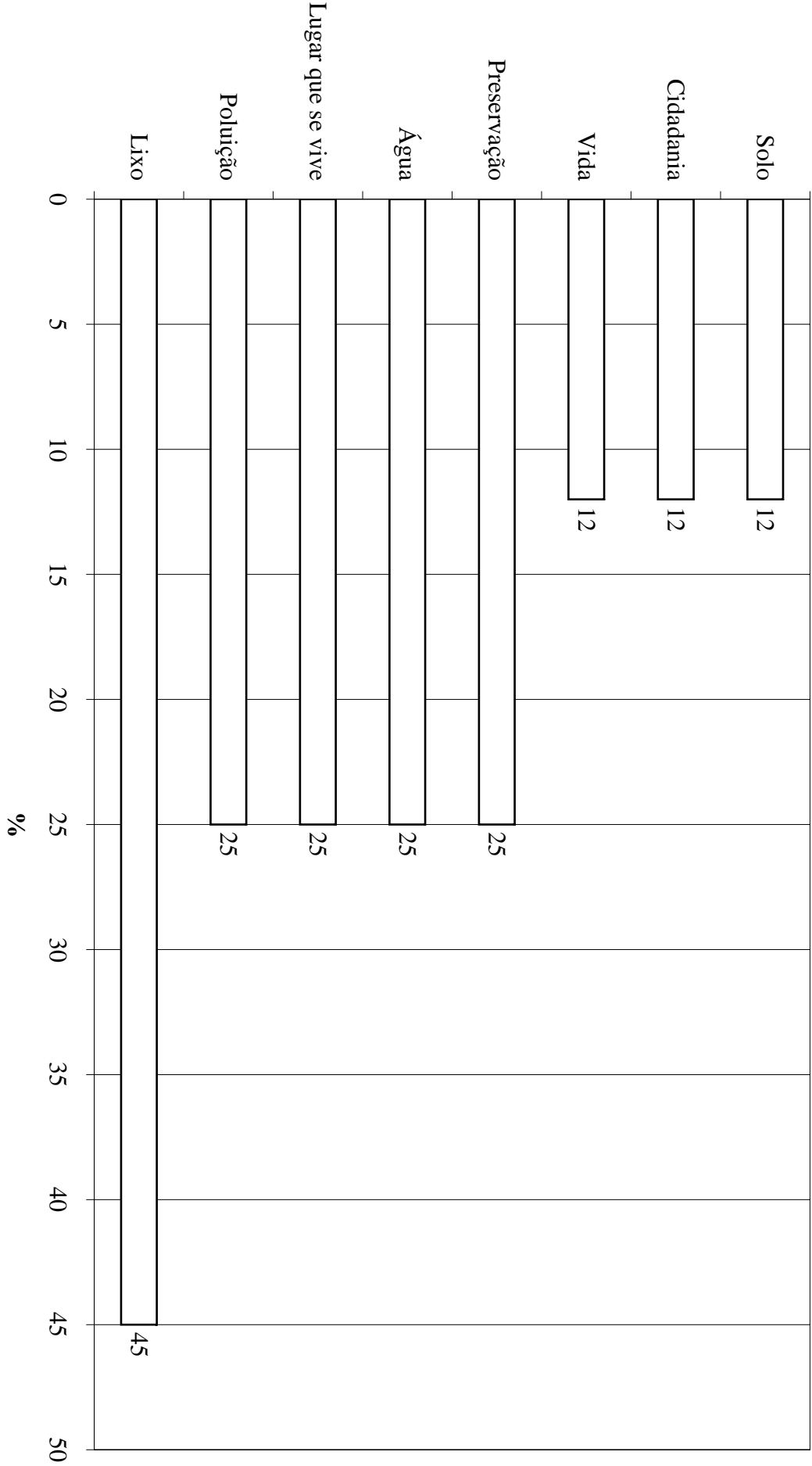


Gráfico 3.7: NRE-Cajuru - Tema Educação Ambiental

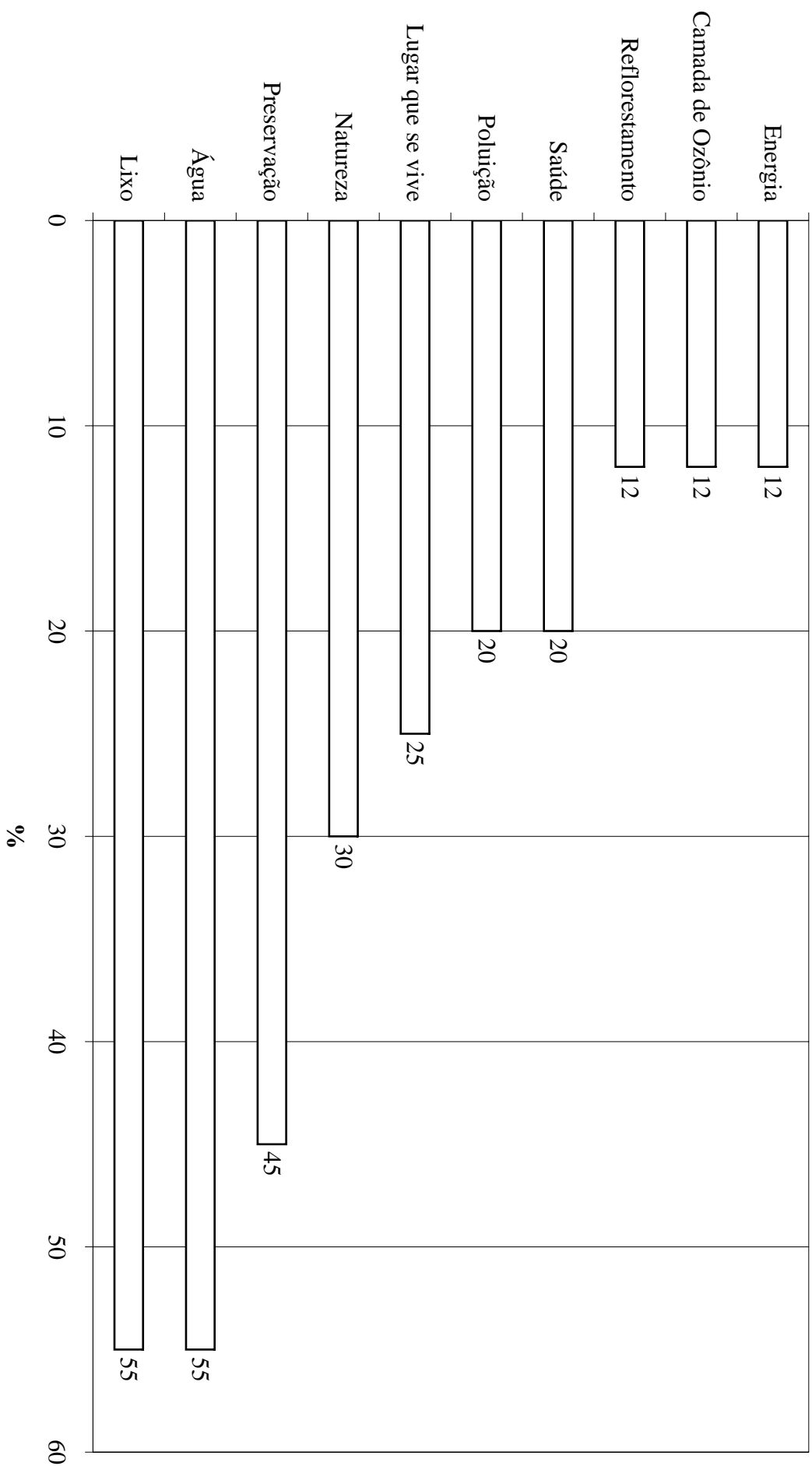


Gráfico 4: Total Geral Palavras - Educação Ambiental

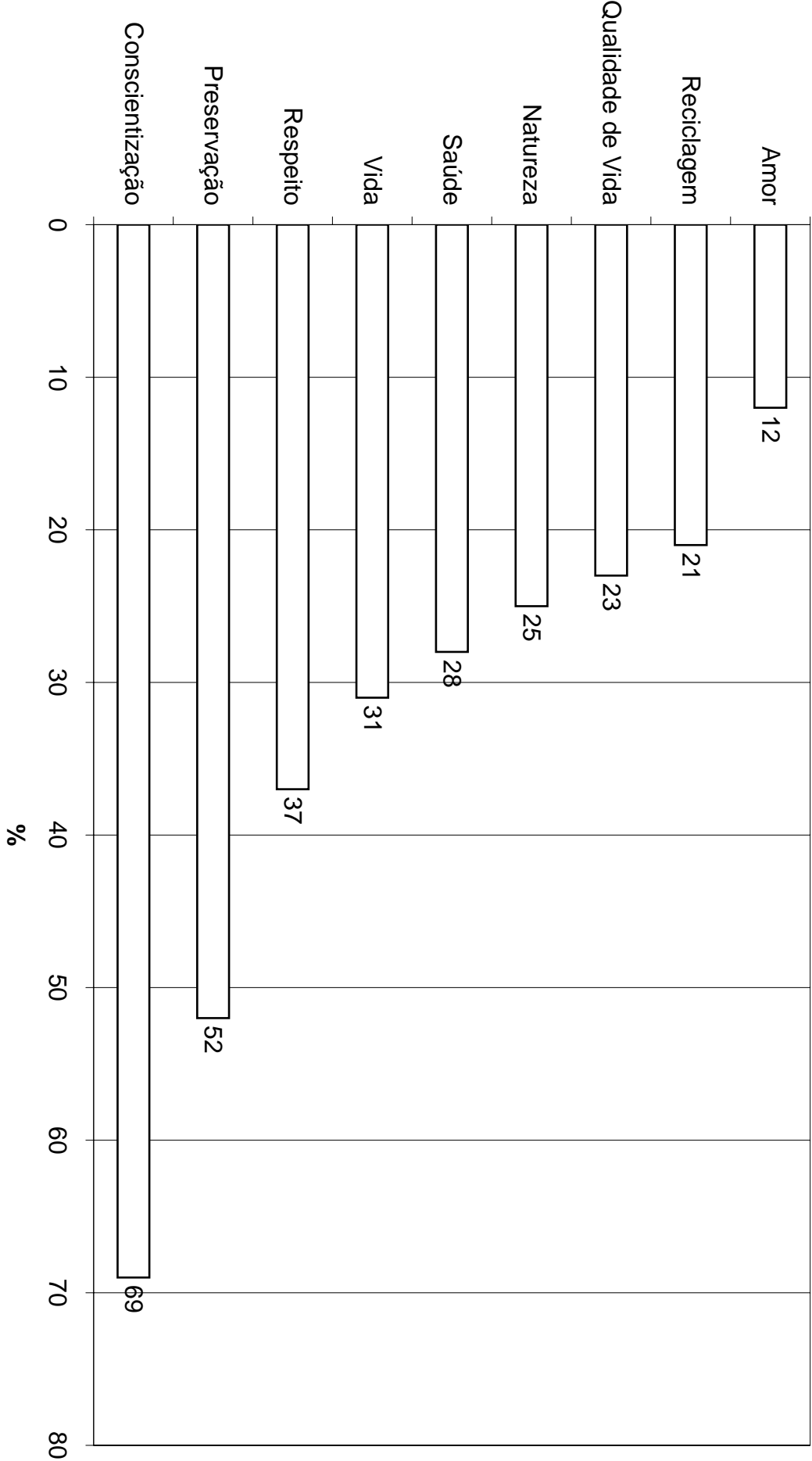


Gráfico 4.1 : NRE-Boqueirão - Palavras Educação Ambiental

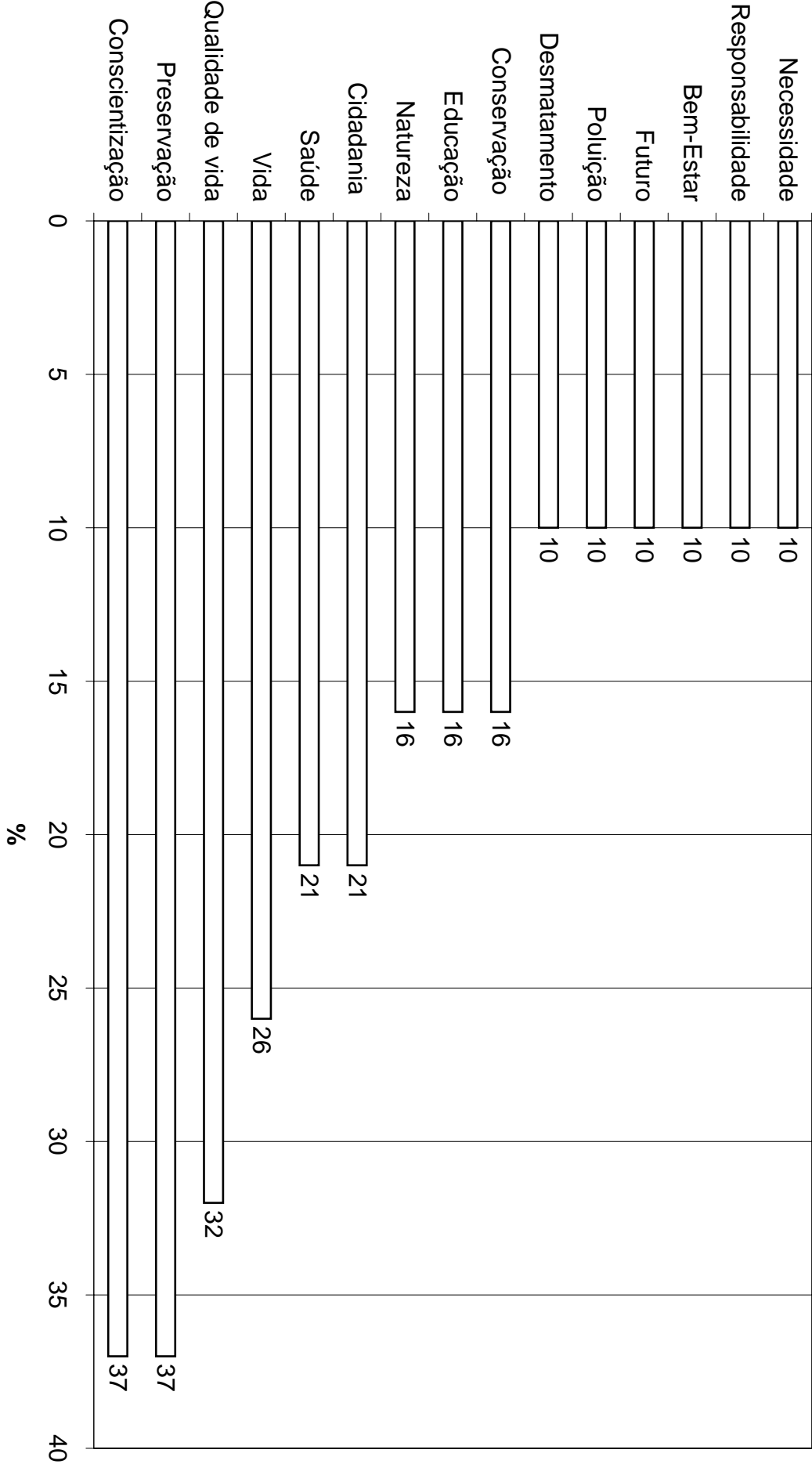


Gráfico 4.2: NRE-Portão - Palavras Educação Ambiental

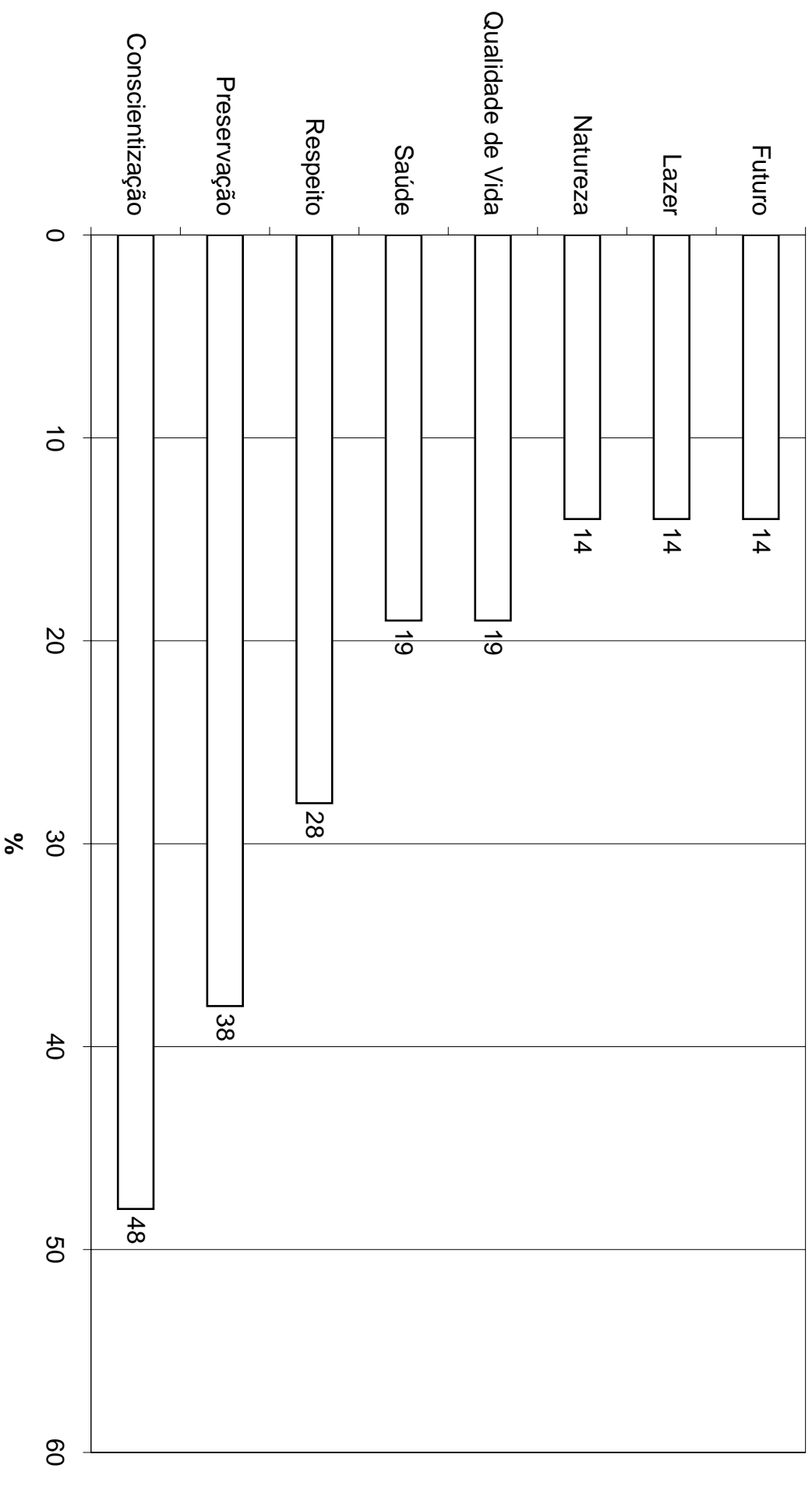




Gráfico 4.3: NRE-Pinheirinho - Palavras Educação Ambiental

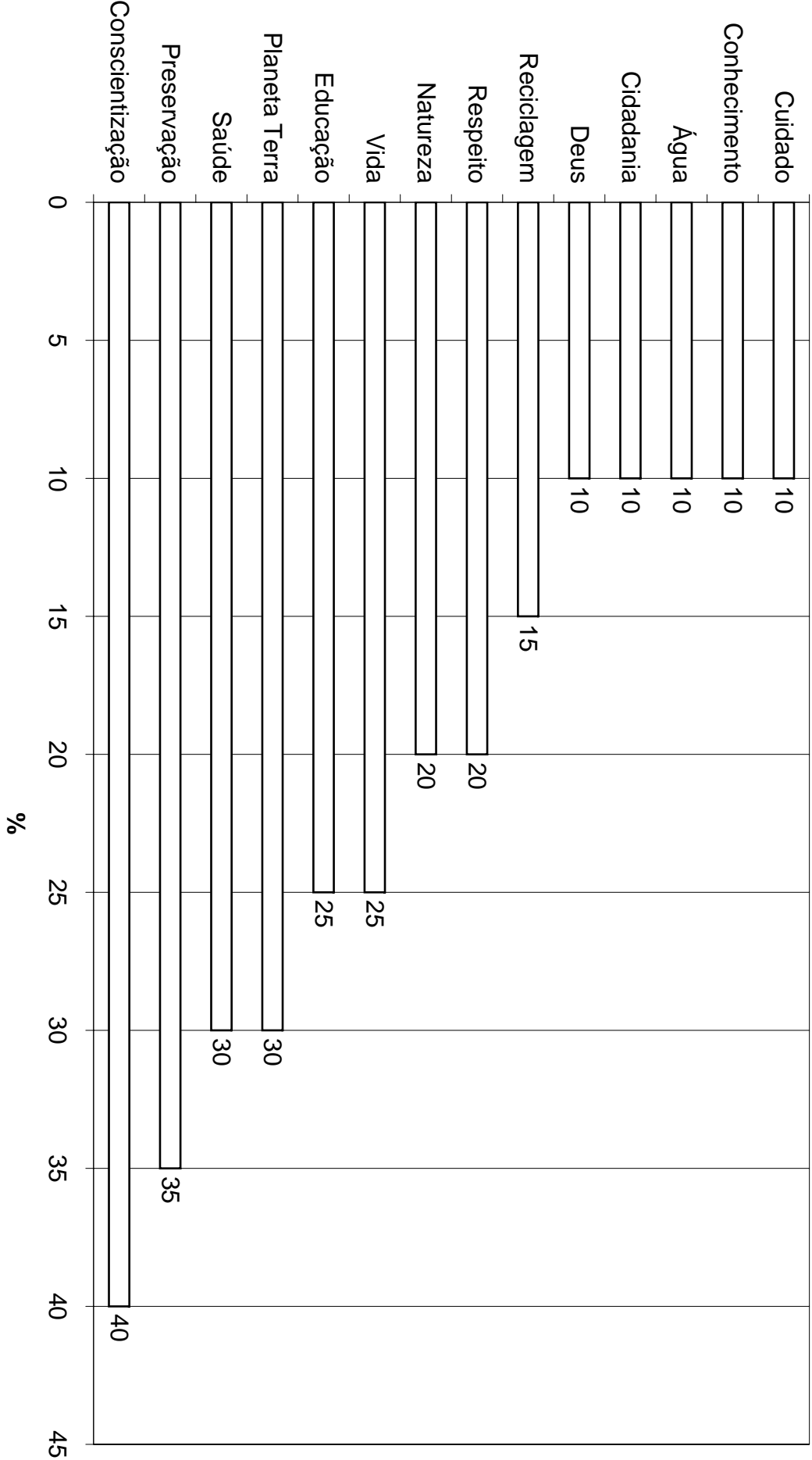


Gráfico 4.4: NRE-Santa Felicidade - Palavras Educação Ambiental

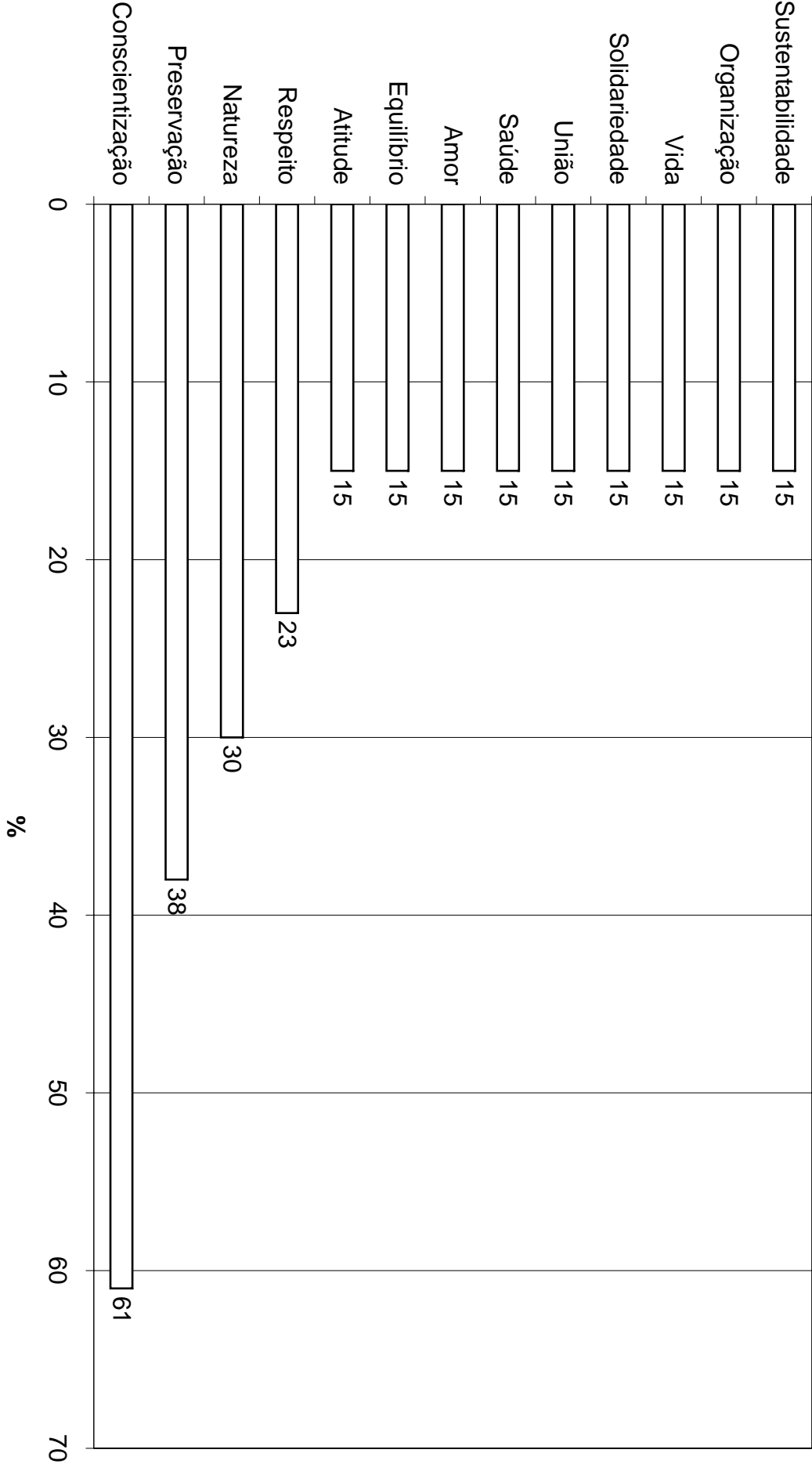
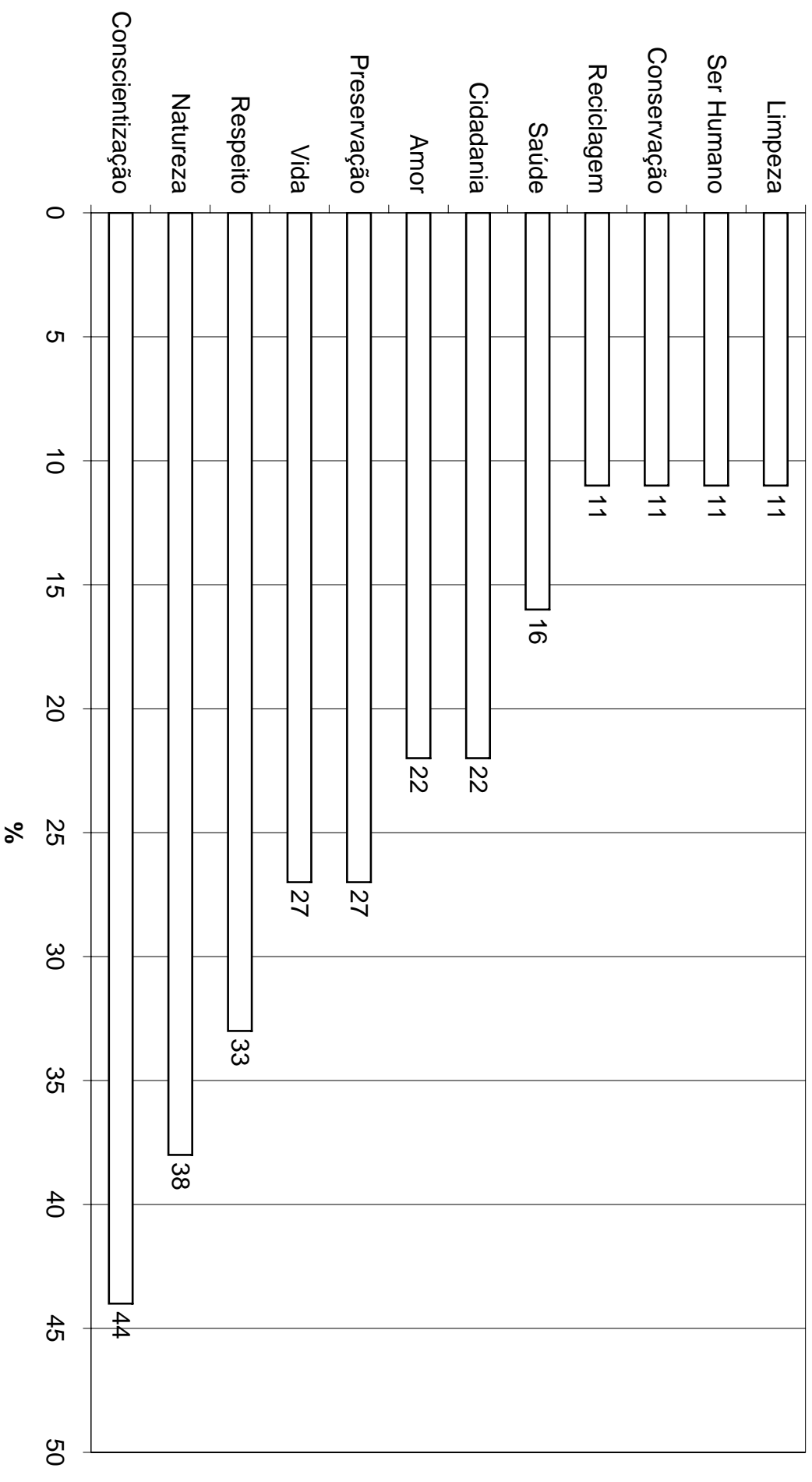
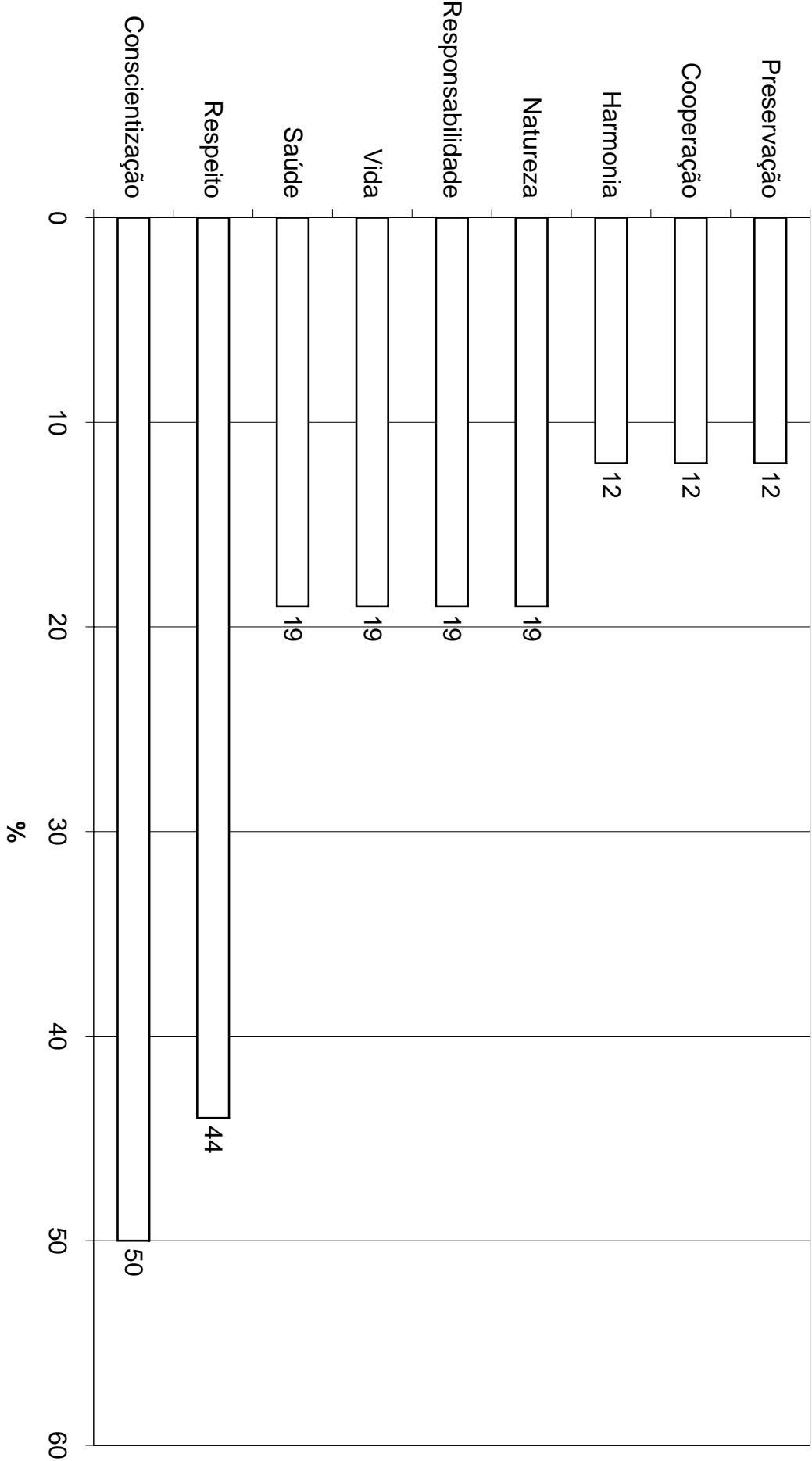


Gráfico 4.5: NRE-Boa Vista - Palavras Educação Ambiental



**Gráfico 4.6: NRE-Bairro Novo - Palavras Educação Ambiental**



**Gráfico 4.7: NRE-Cajuru - Palavras Educação Ambiental**

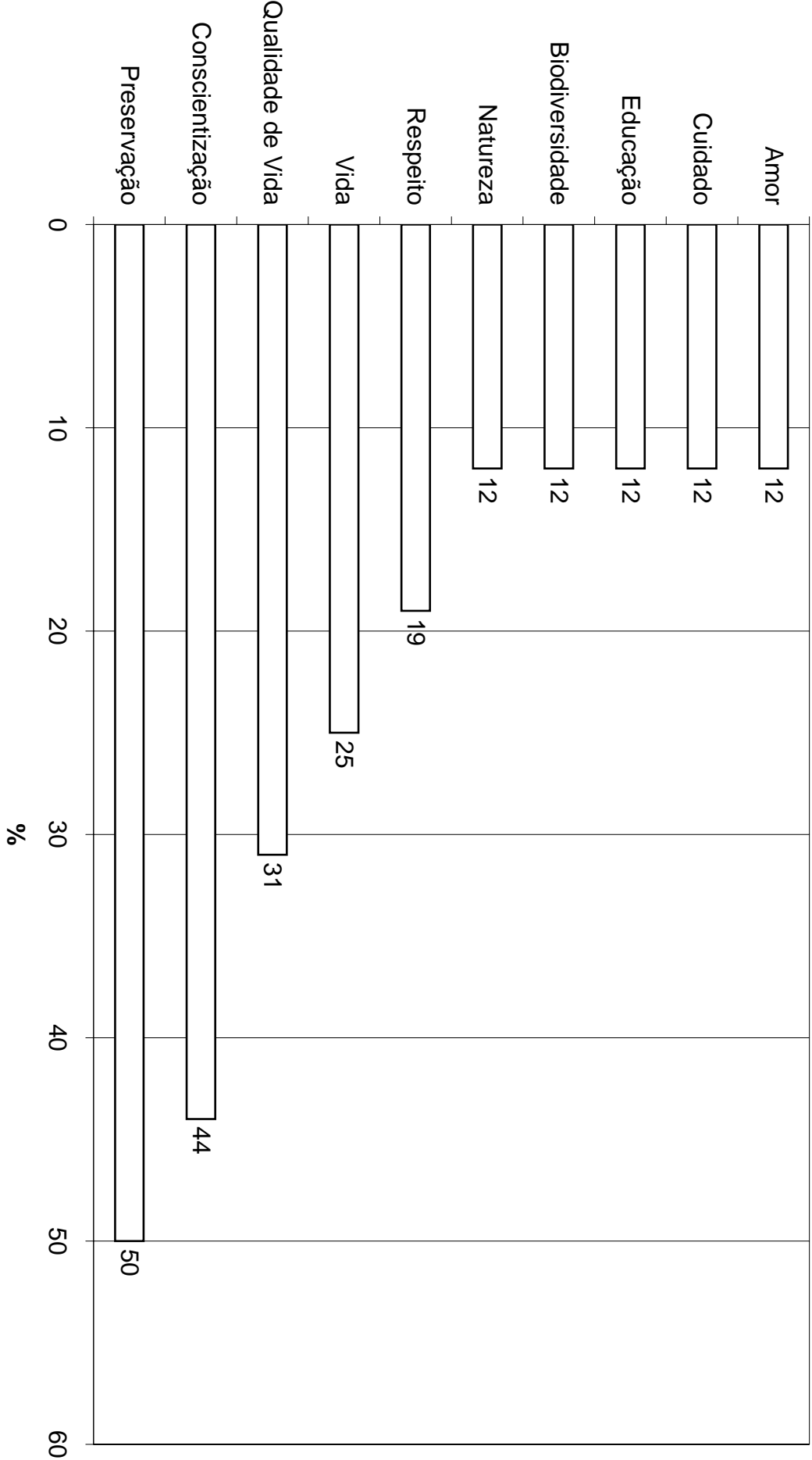


Gráfico 5: Total Geral - Imagem Positiva

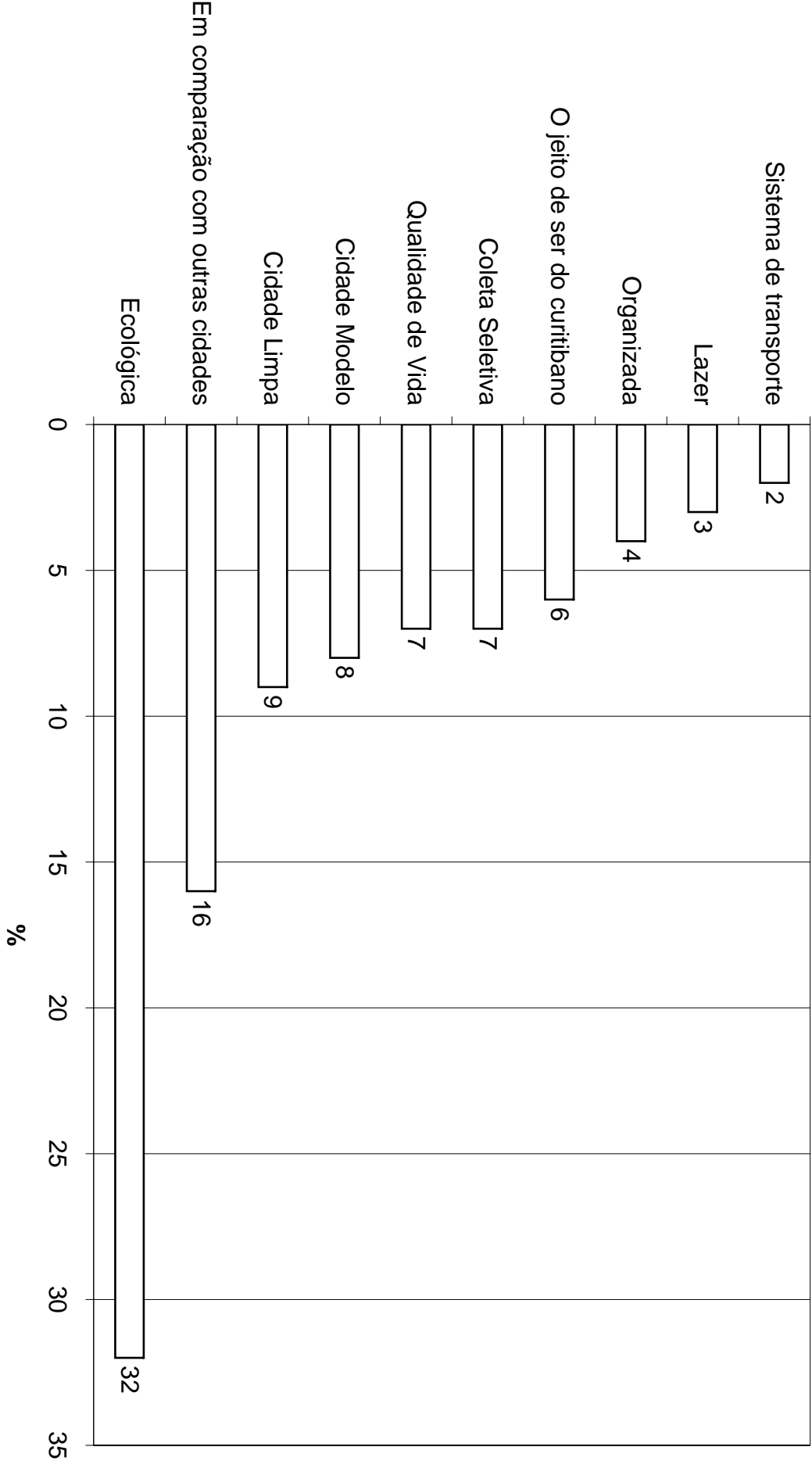


Gráfico 5,1: NRE-Boqueirão - Imagem Positiva Curitiba

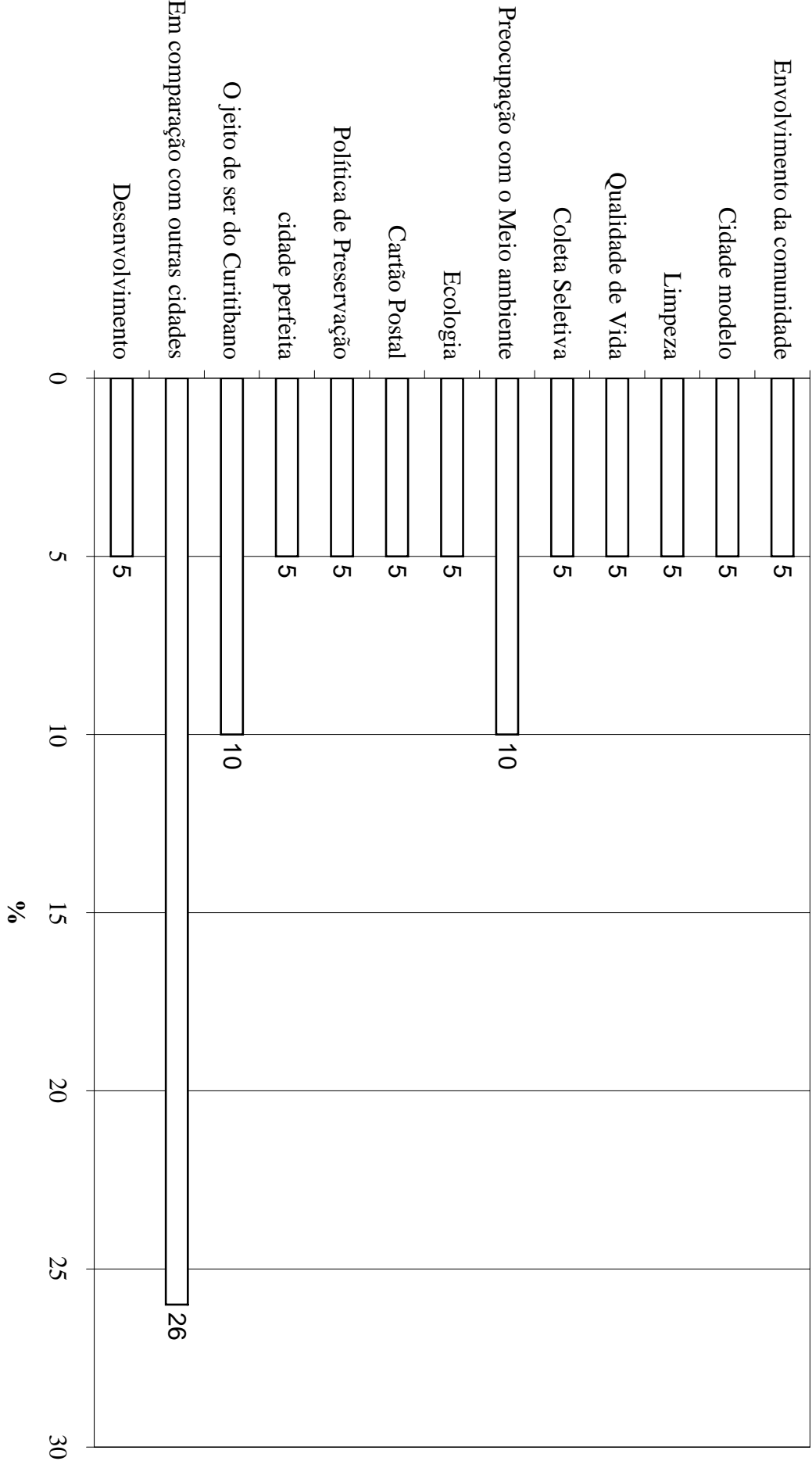


Gráfico 5,2: NRE-Portão - Imagem Positiva Curitiba

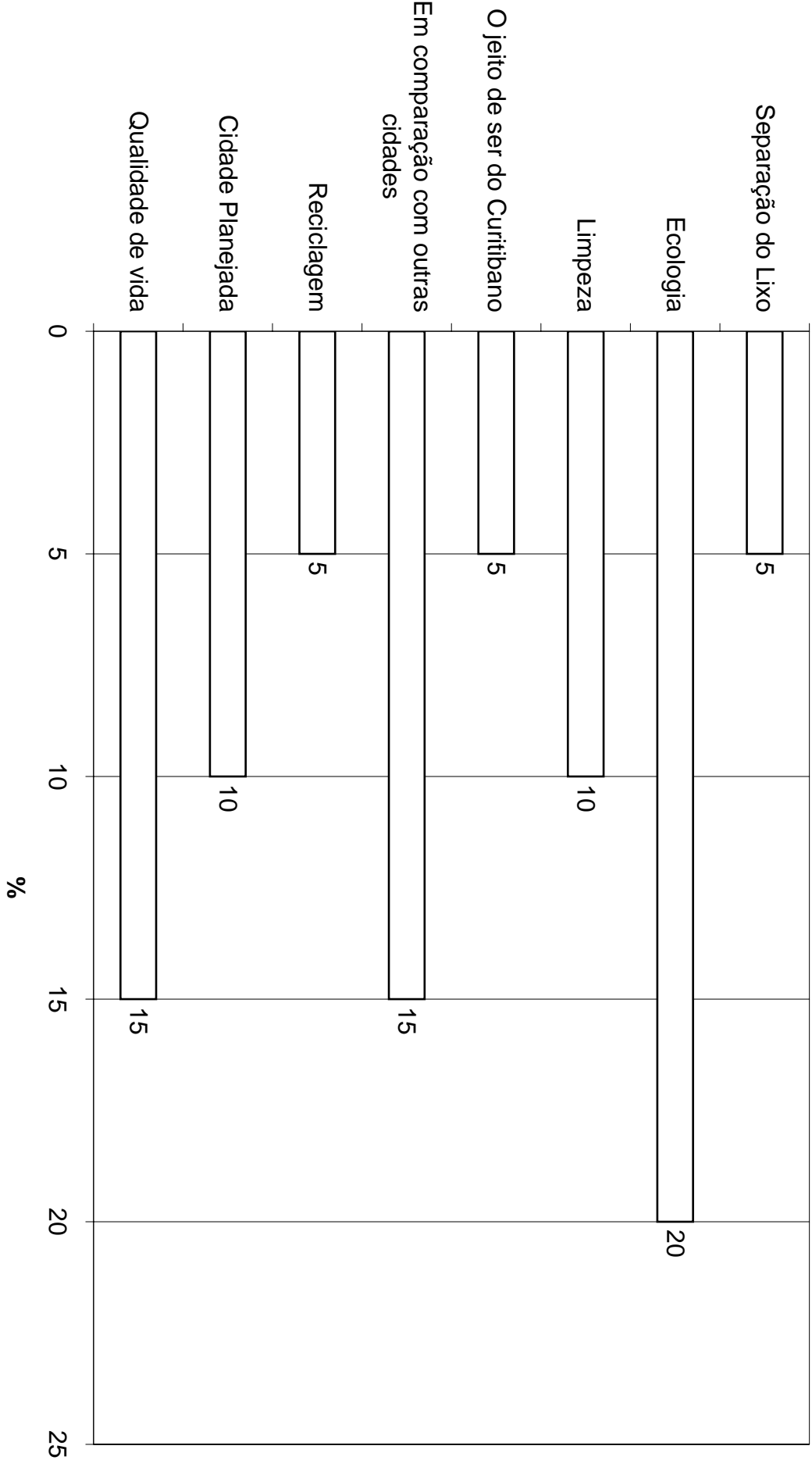
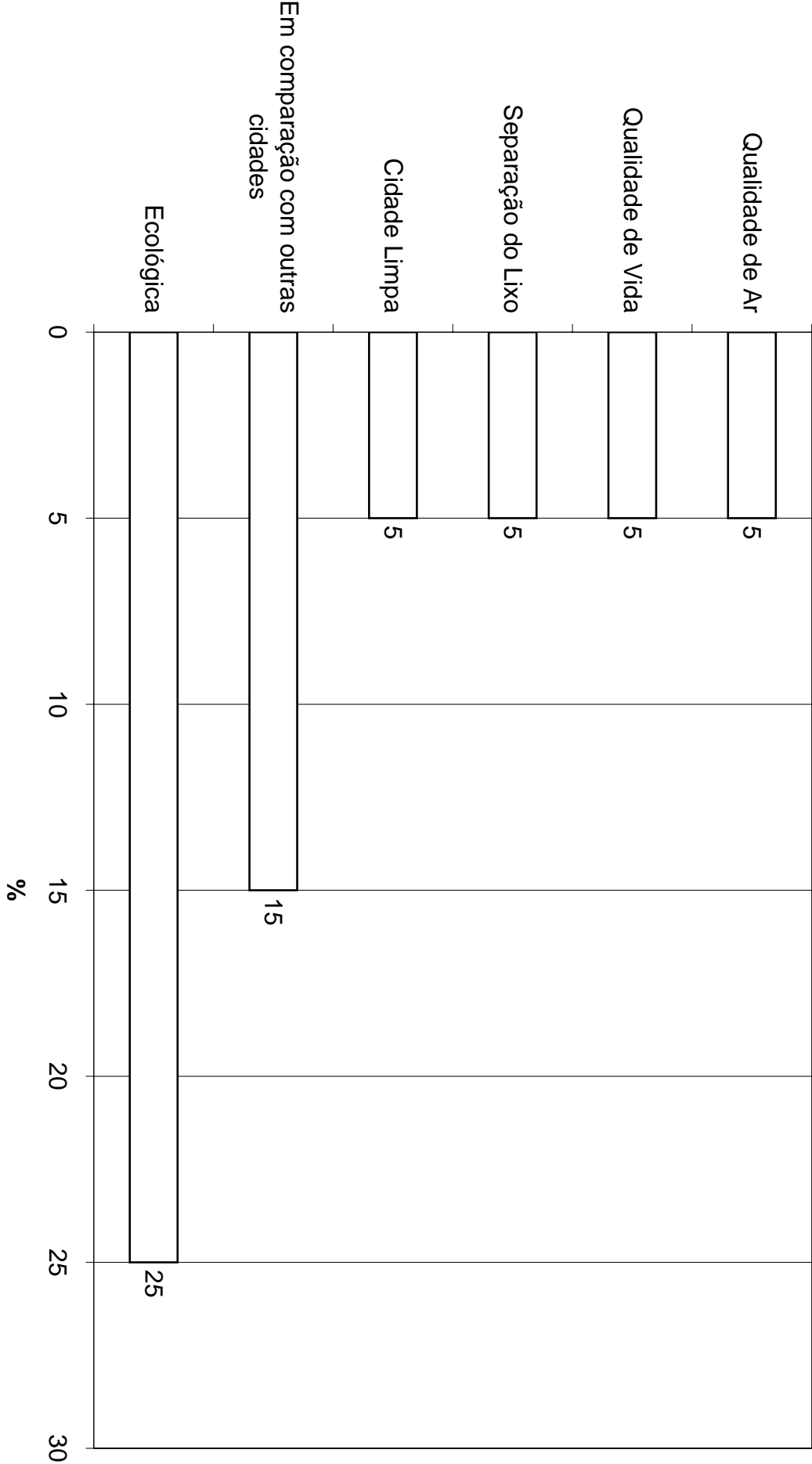
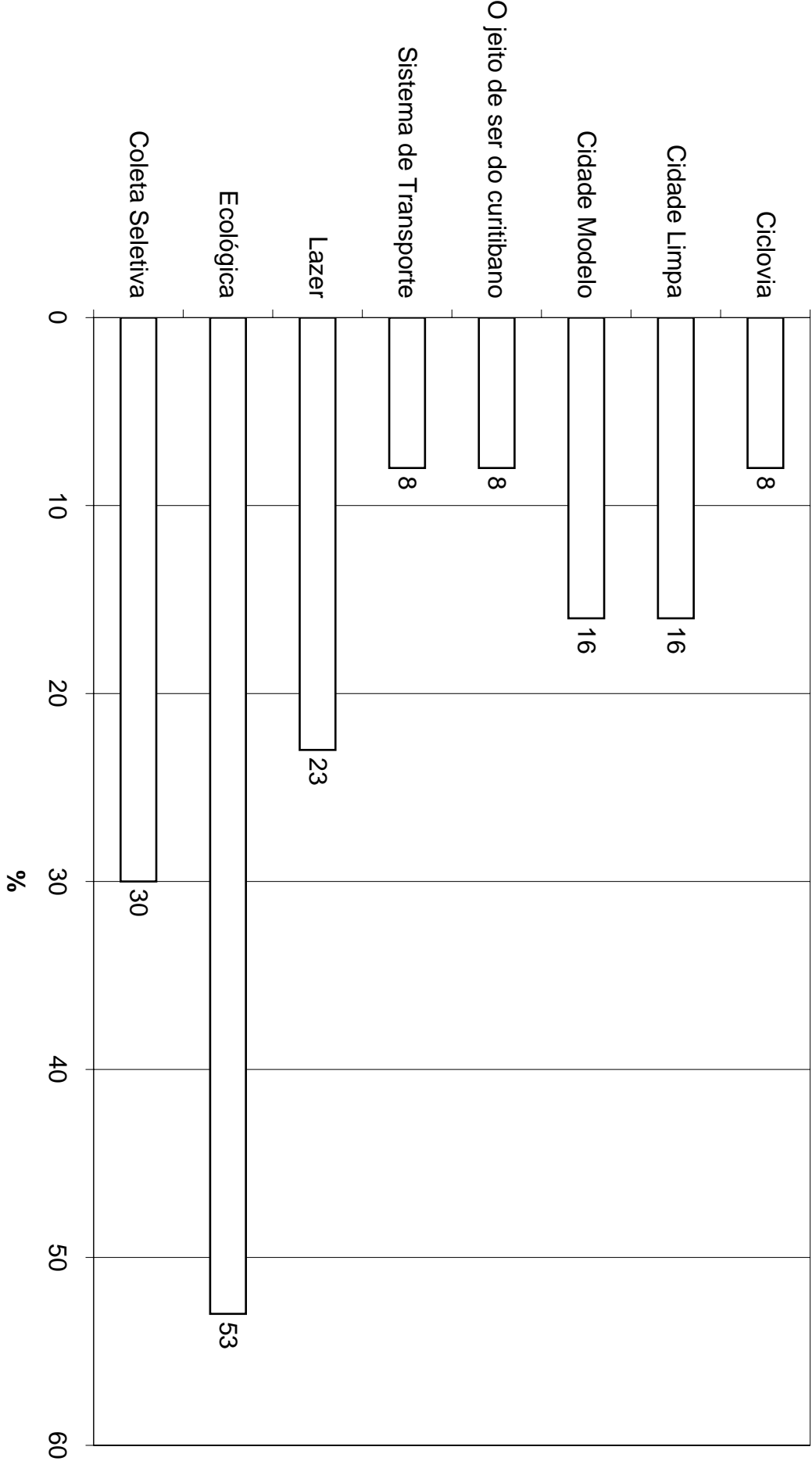




Gráfico 5,3: NRE-Pinheirinho - Imagem Positiva Curitiba



**Gráfico 5,4: NRE-Santa Felicidade - Imagem Positiva Curitiba**



**Gráfico 5.5: NRE-Boa Vista - Imagem Positiva Curitiba**

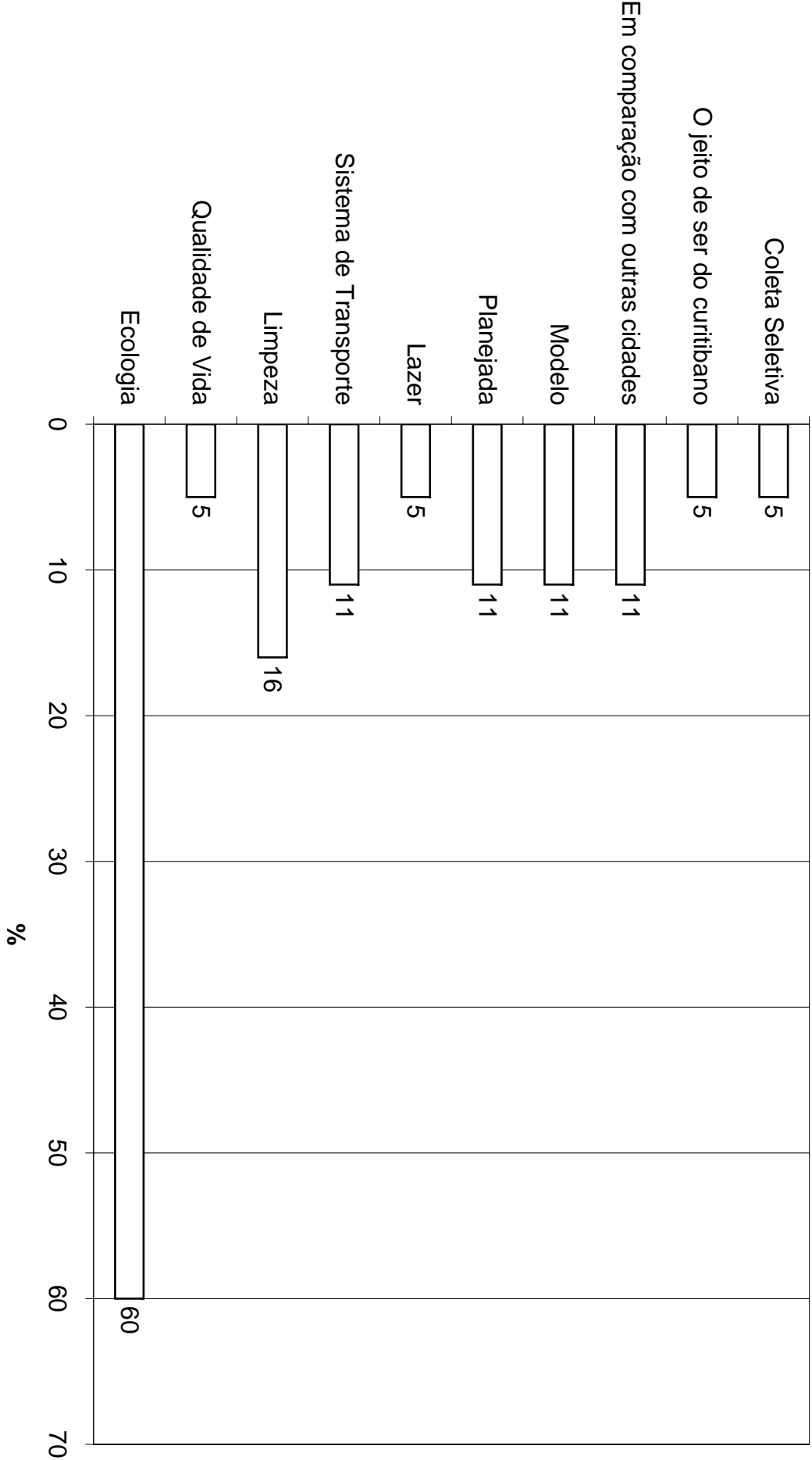


Gráfico 5.6: NRE-Bairro Novo - Imagem Positiva Curitiba

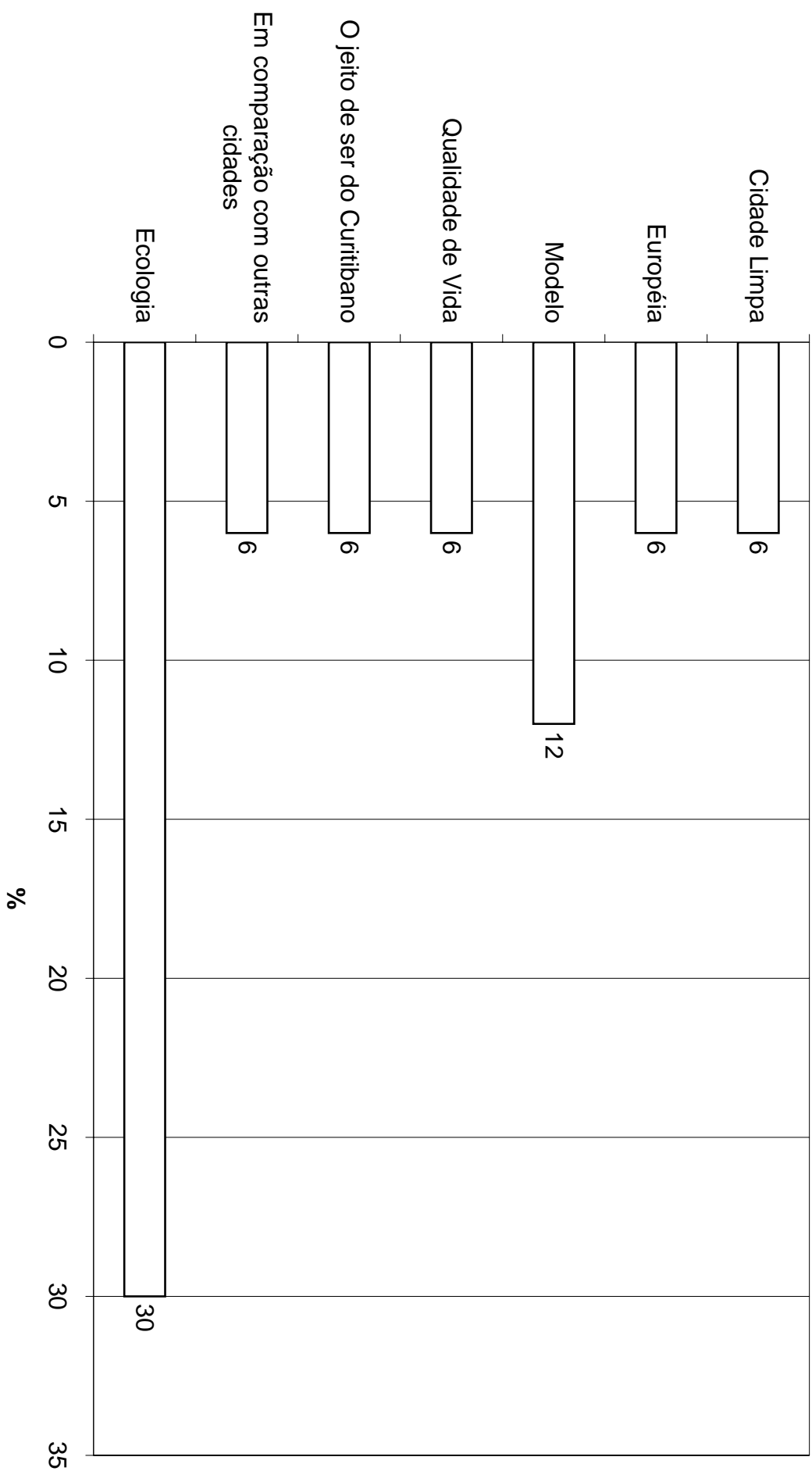


Gráfico 5.7: NRE-Cajuru - Imagem Positiva Curitiba

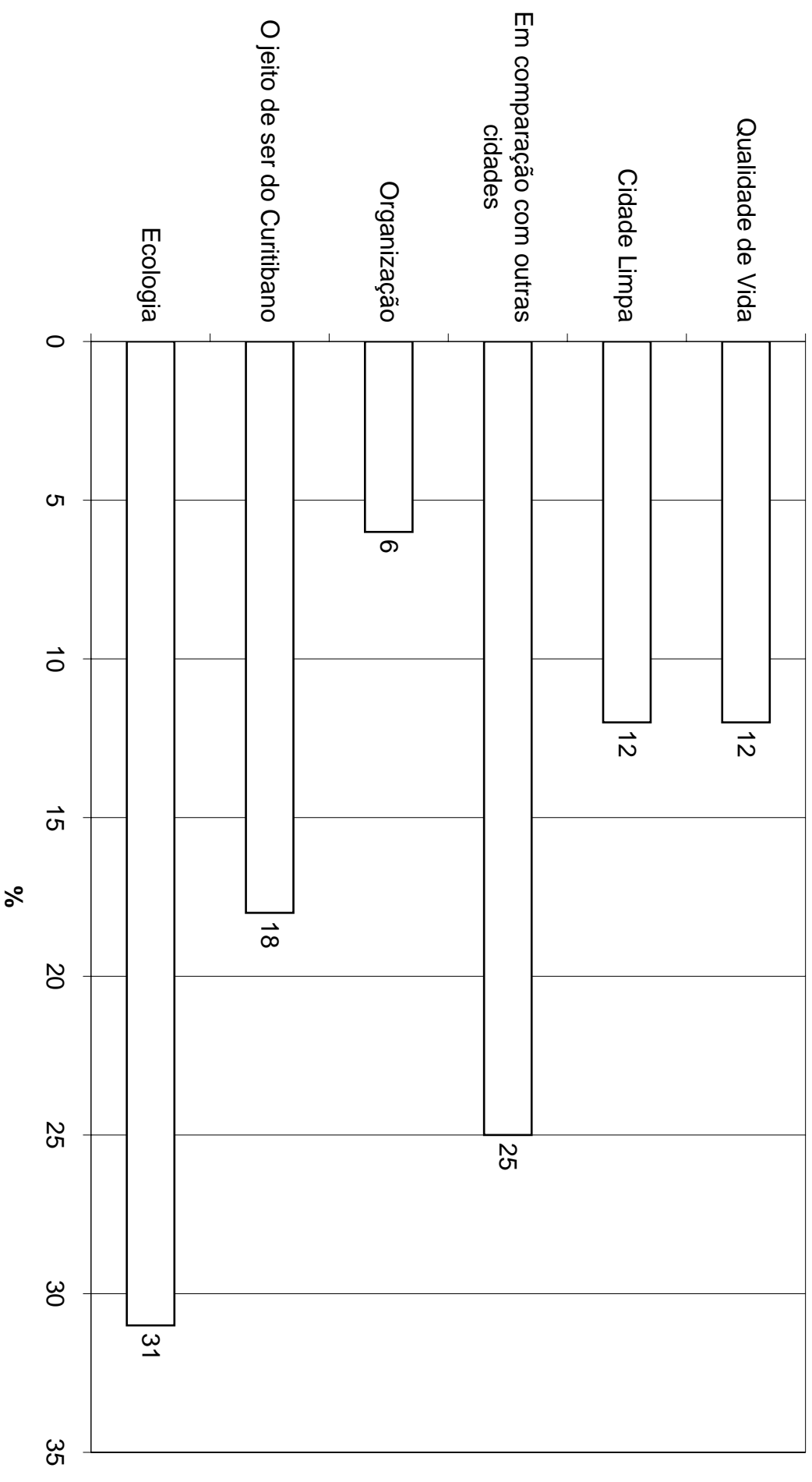


Gráfico 6,1: NRE-Boqueirão - Imagem Negativa Curitiba

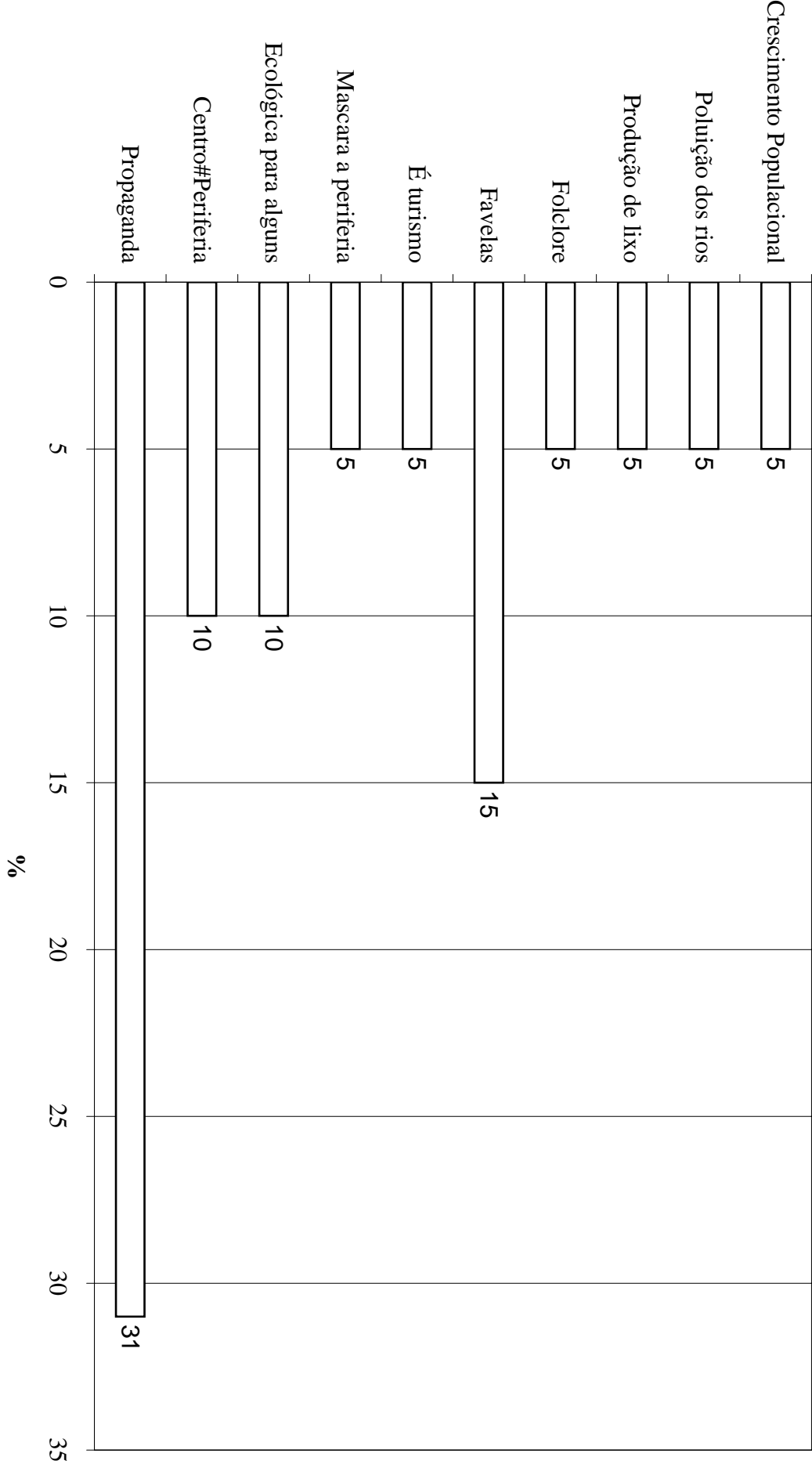


Gráfico 6,2: NRE-Portão - Imagem Negativa Curitiba

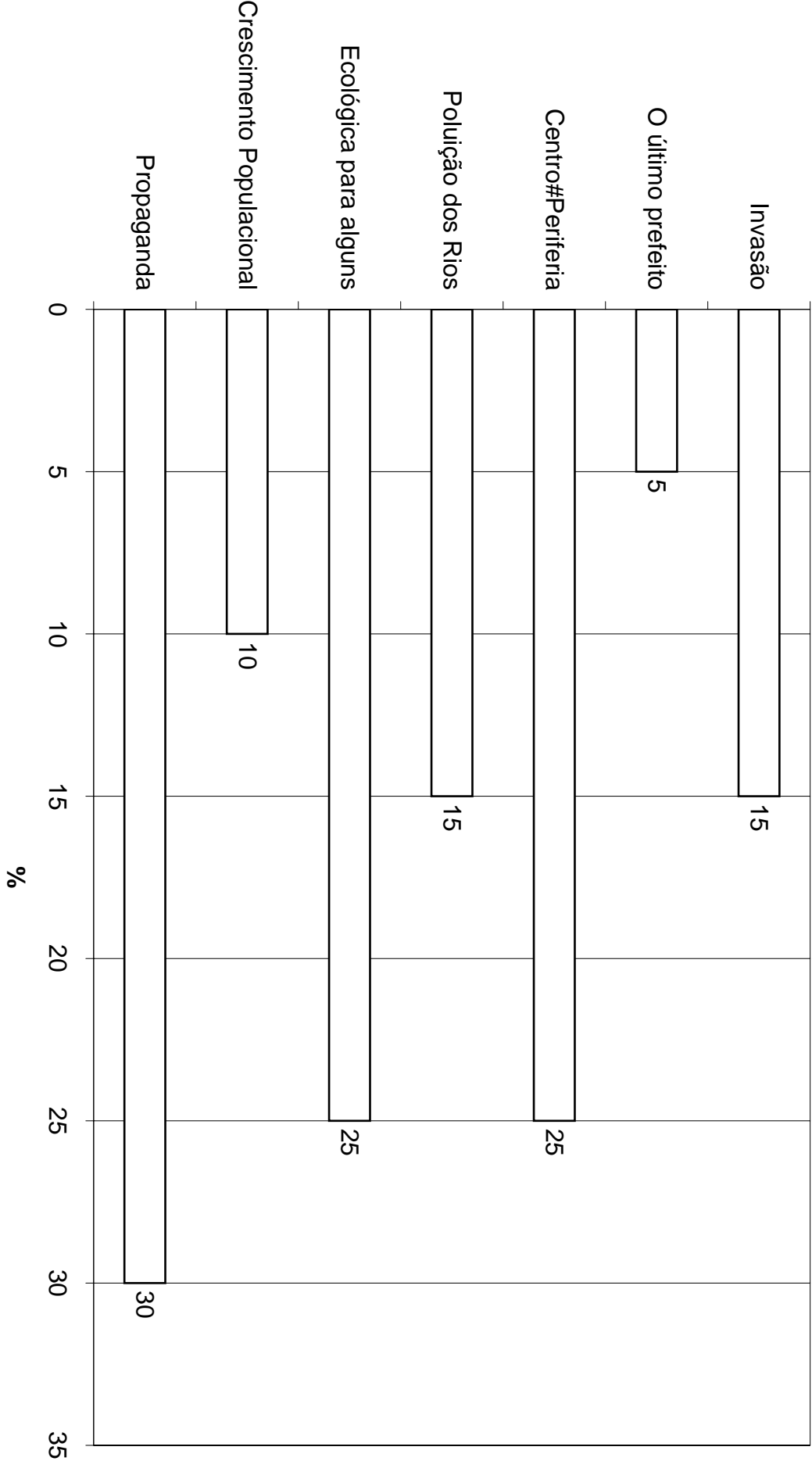


Gráfico 6,3: NRE-Pinheirinho - Imagem Negativa Curitiba

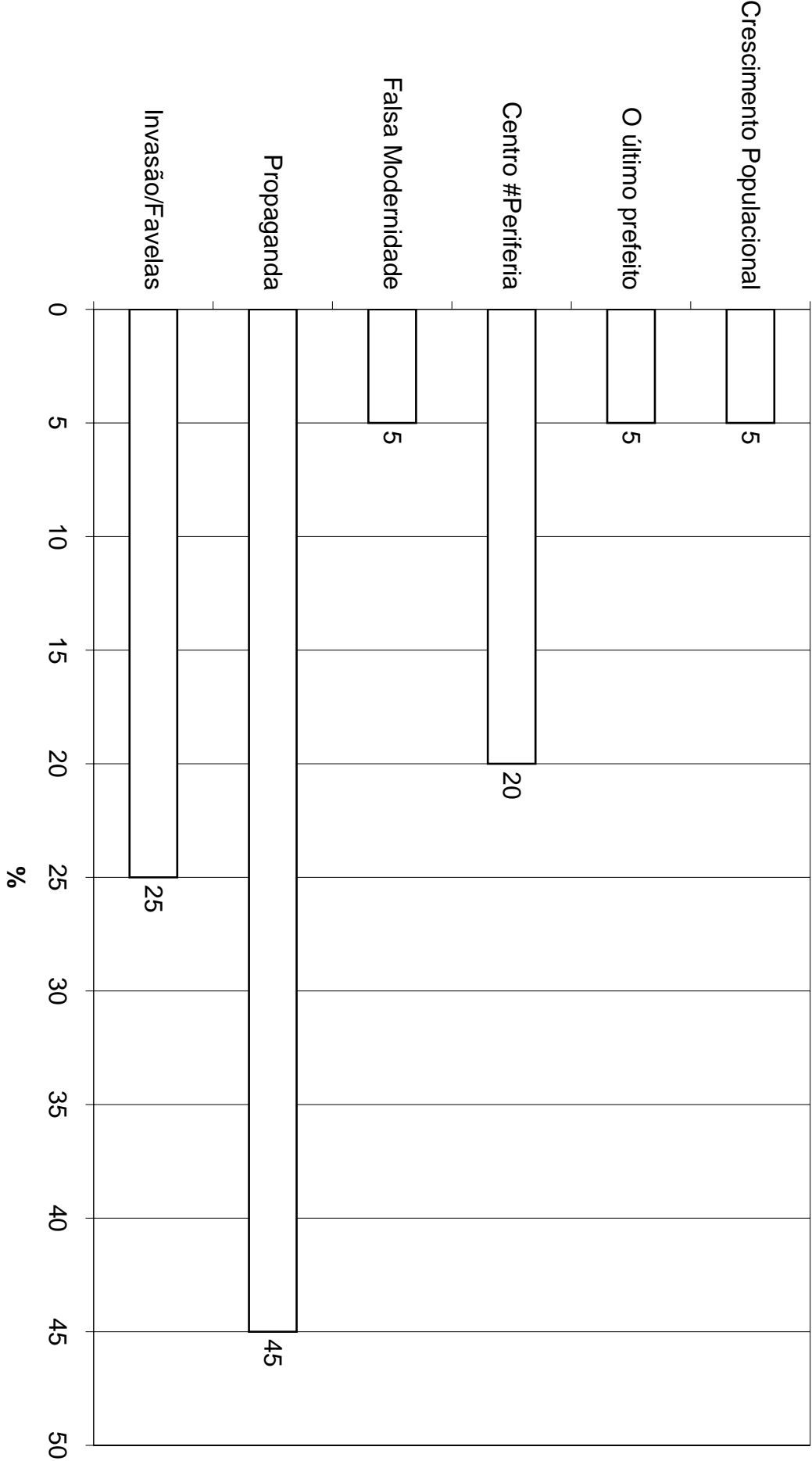




Gráfico 6,4: NRE-Santa Felicidade - Imagem Negativa

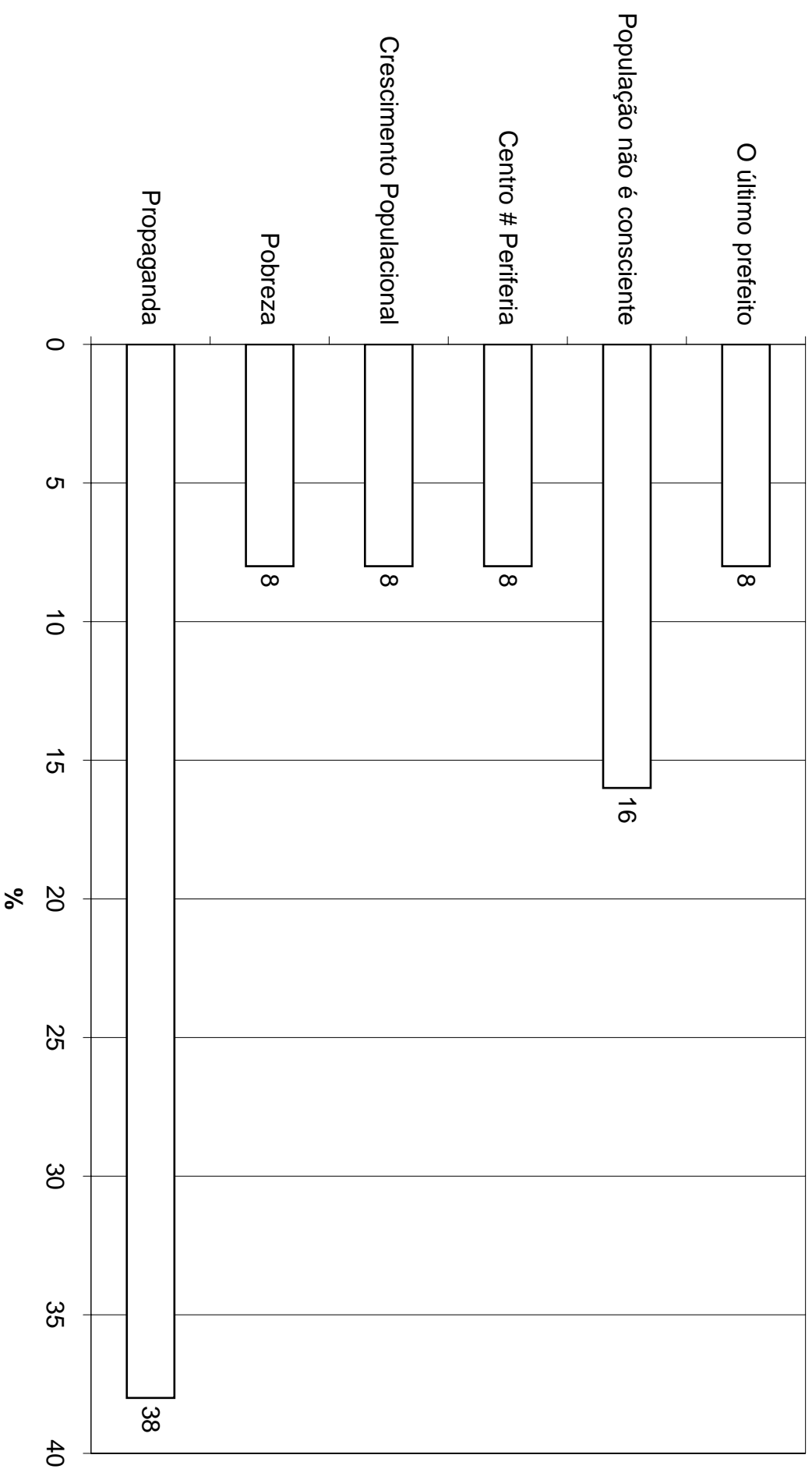
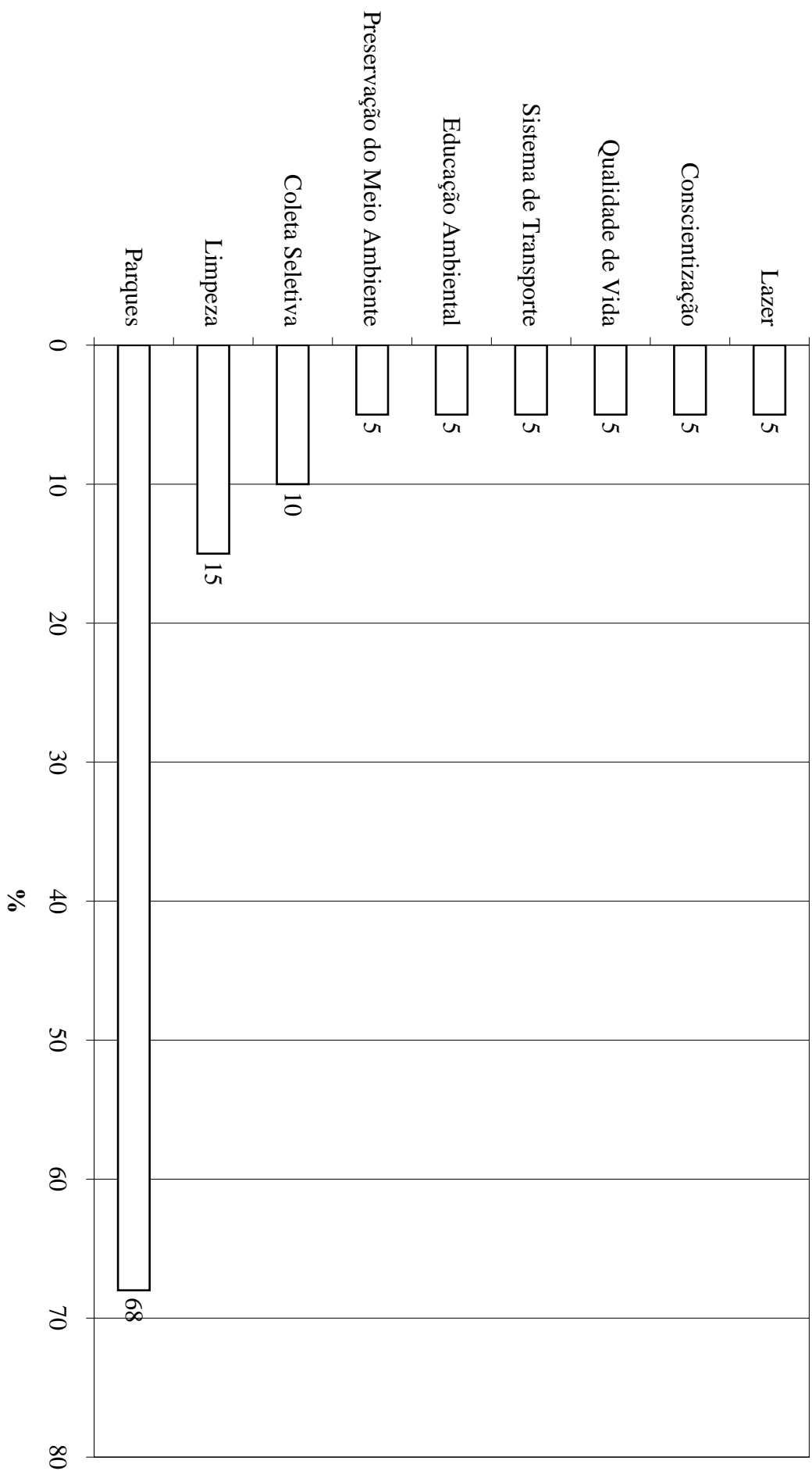


Gráfico 7,1: NRE-Boqueirão - Identificação da Cidade



**Gráfico 7,2: NRE-Portão - Identificação da Cidade**

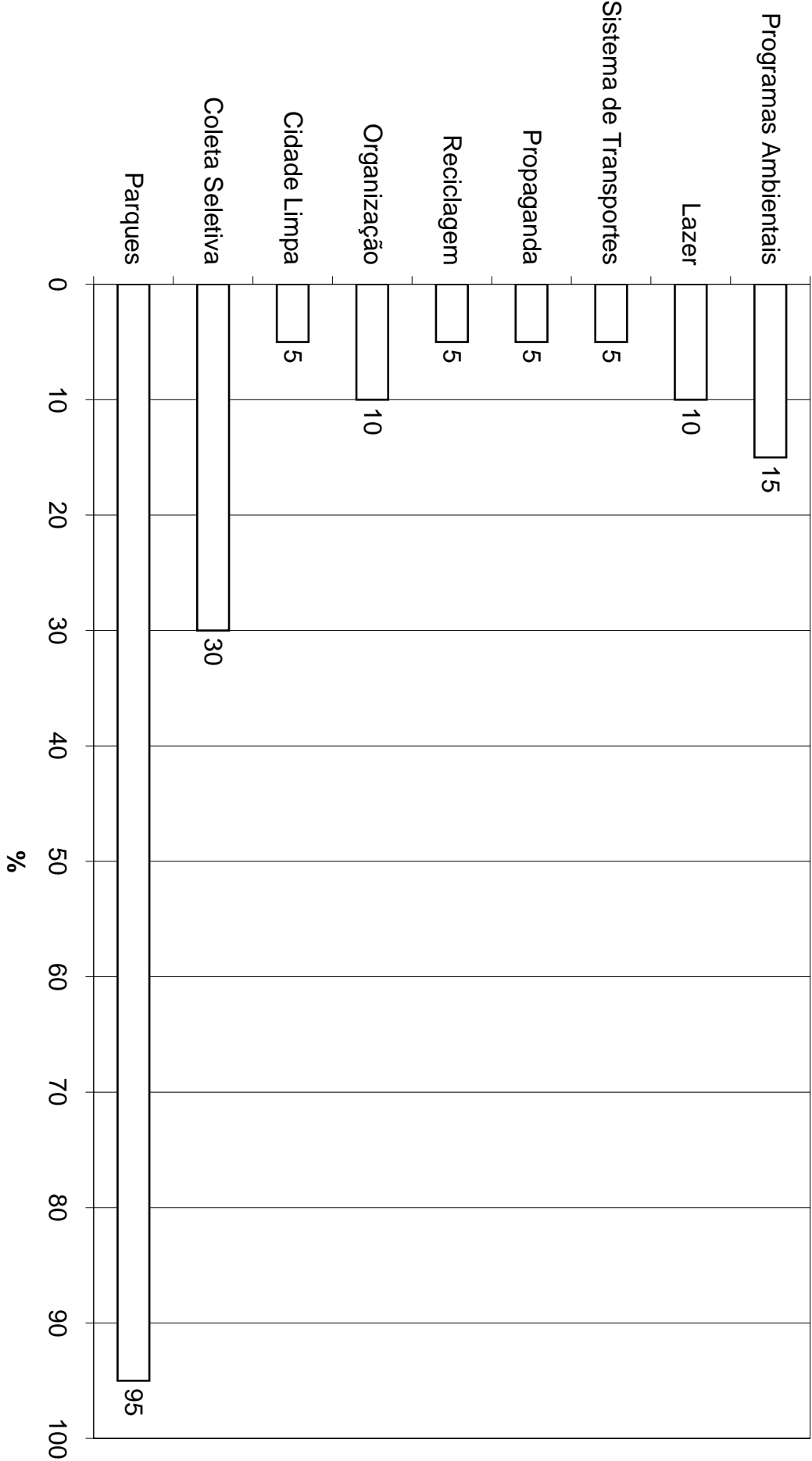
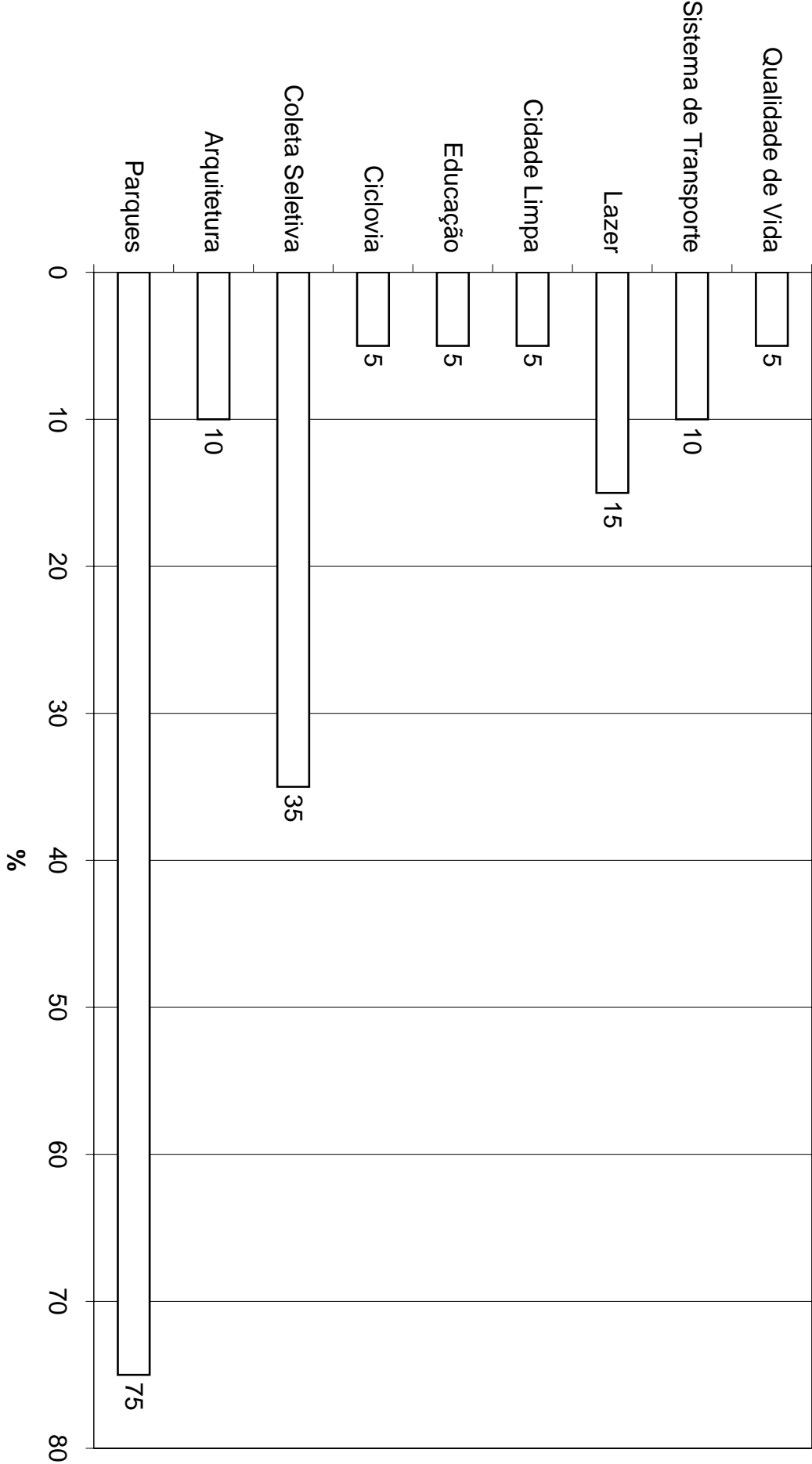


Gráfico 7,3: NRE-Pinheirinho - Identificação Curitiba



**Gráfico 7,4: NRE-Santa Felicidade - Identificação da Cidade**

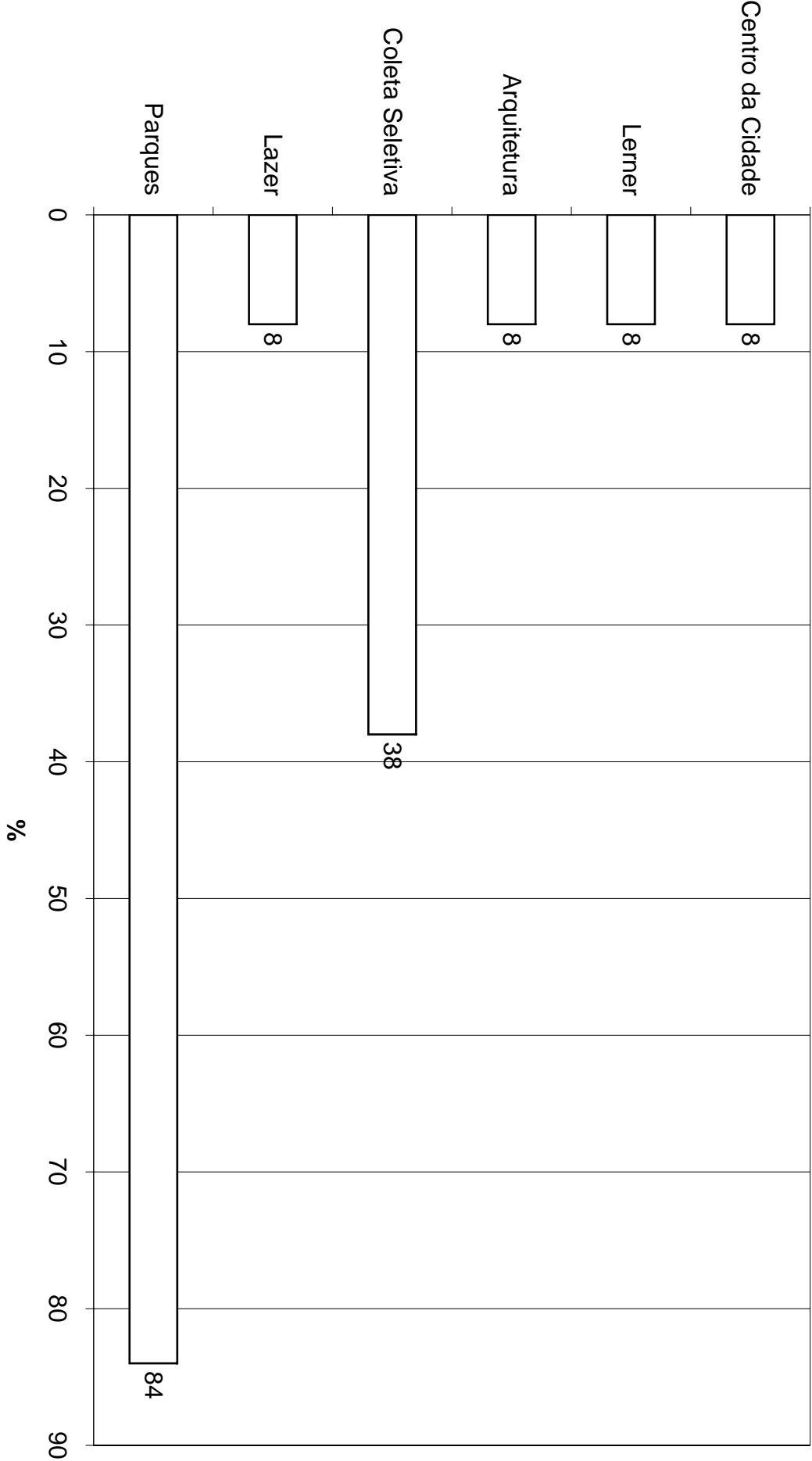


Gráfico 6: Total Geral - Imagem Negativa

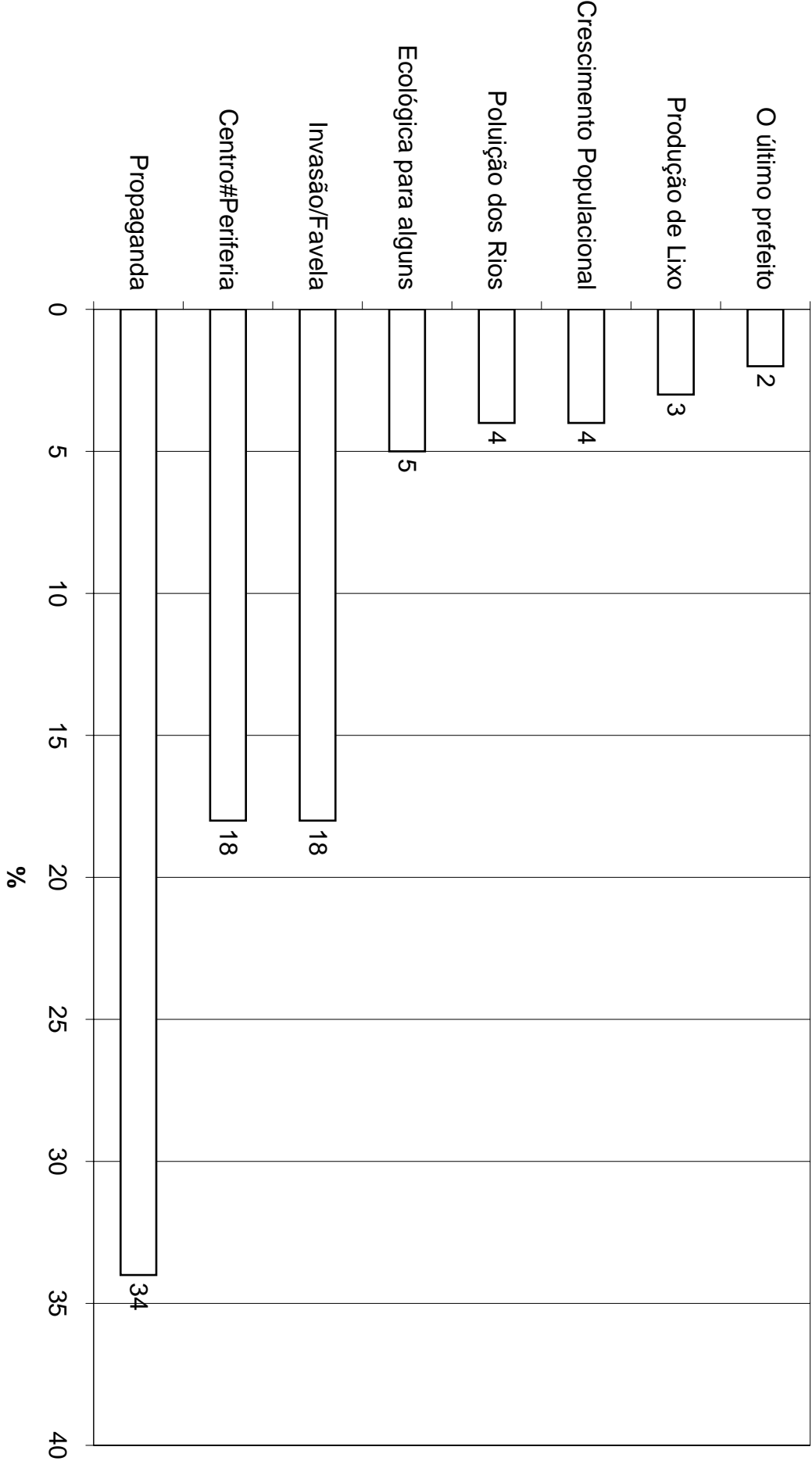


Gráfico 6,1: NRE-Boqueirão - Imagem Negativa Curitiba

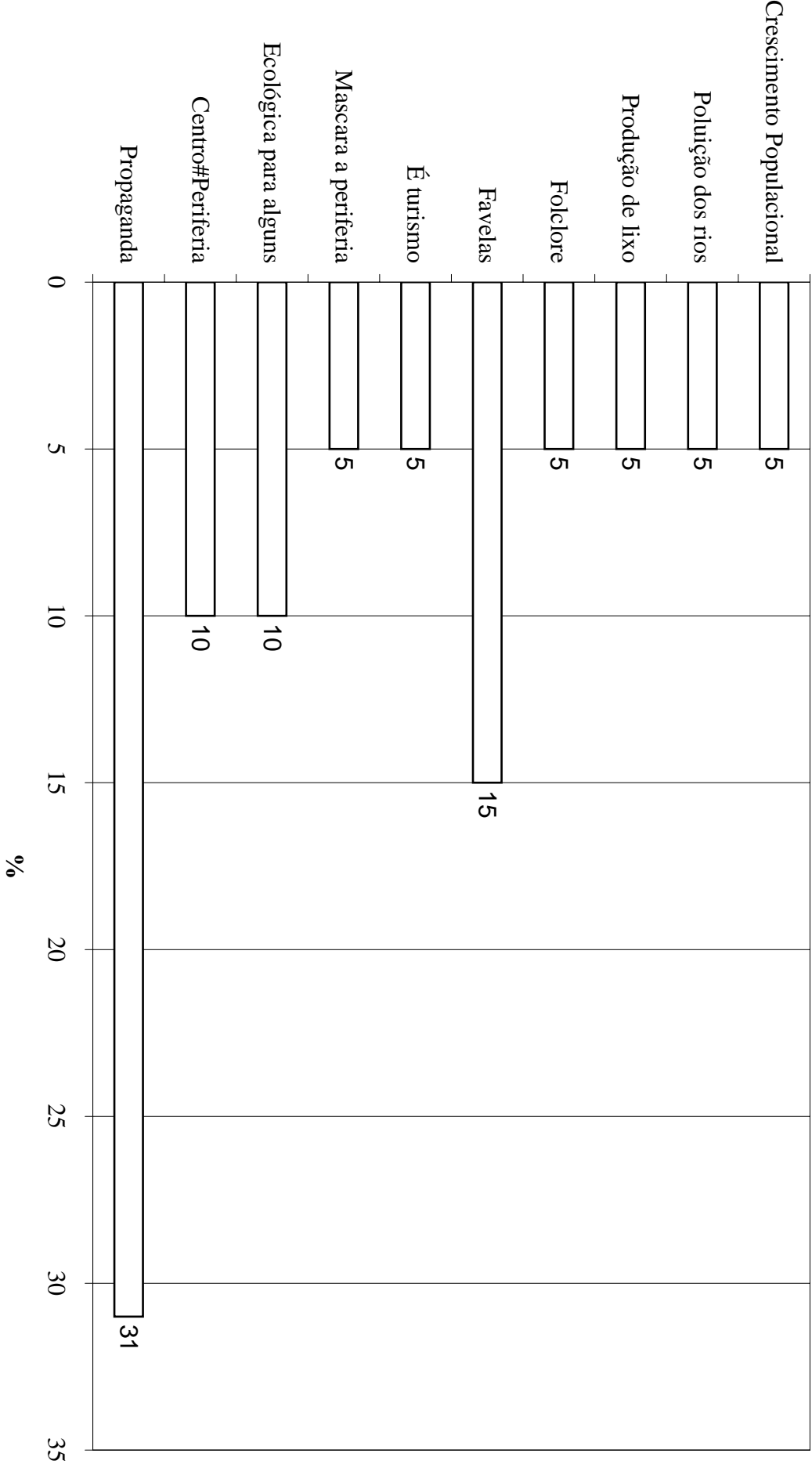


Gráfico 6,2: NRE-Portão - Imagem Negativa Curitiba

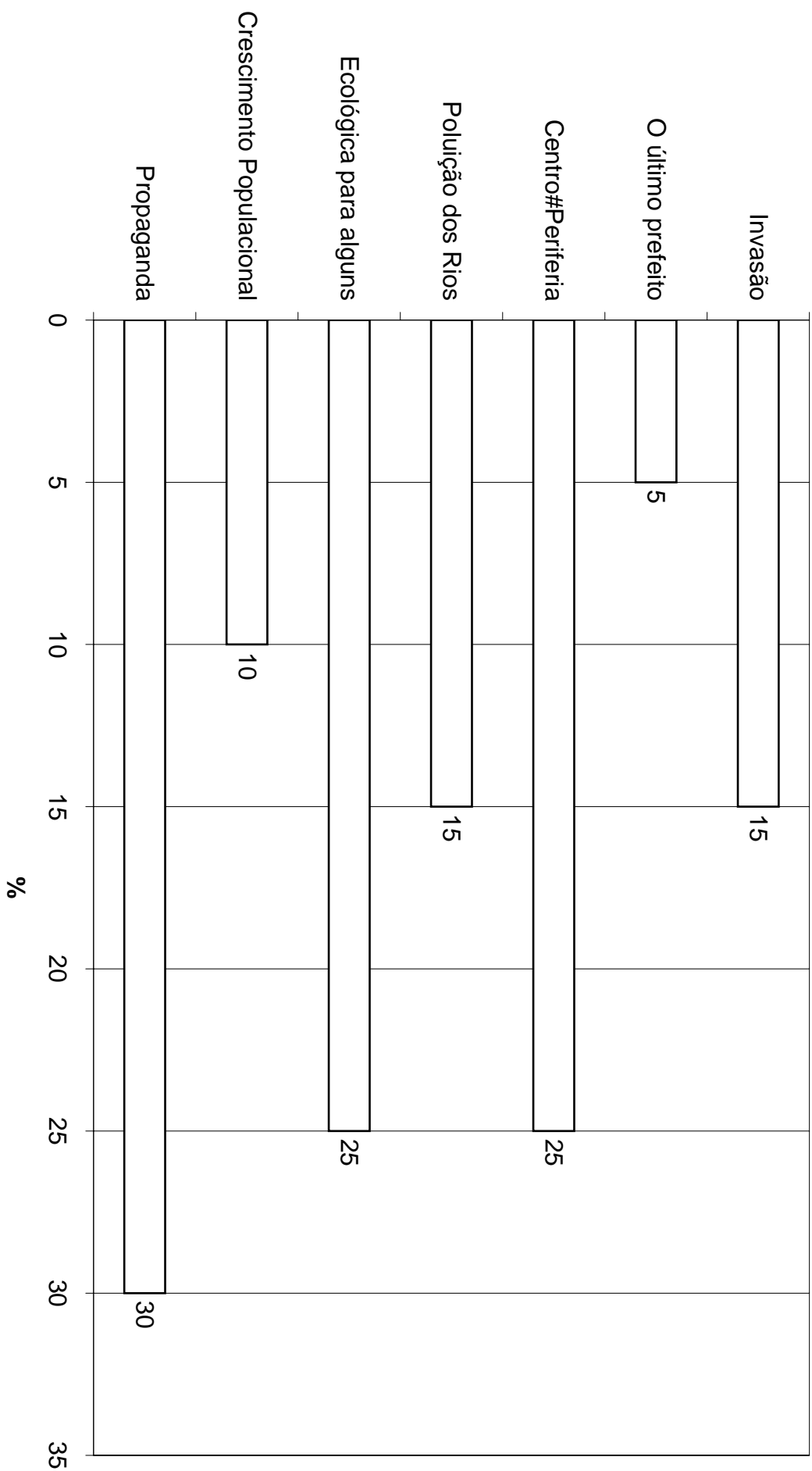
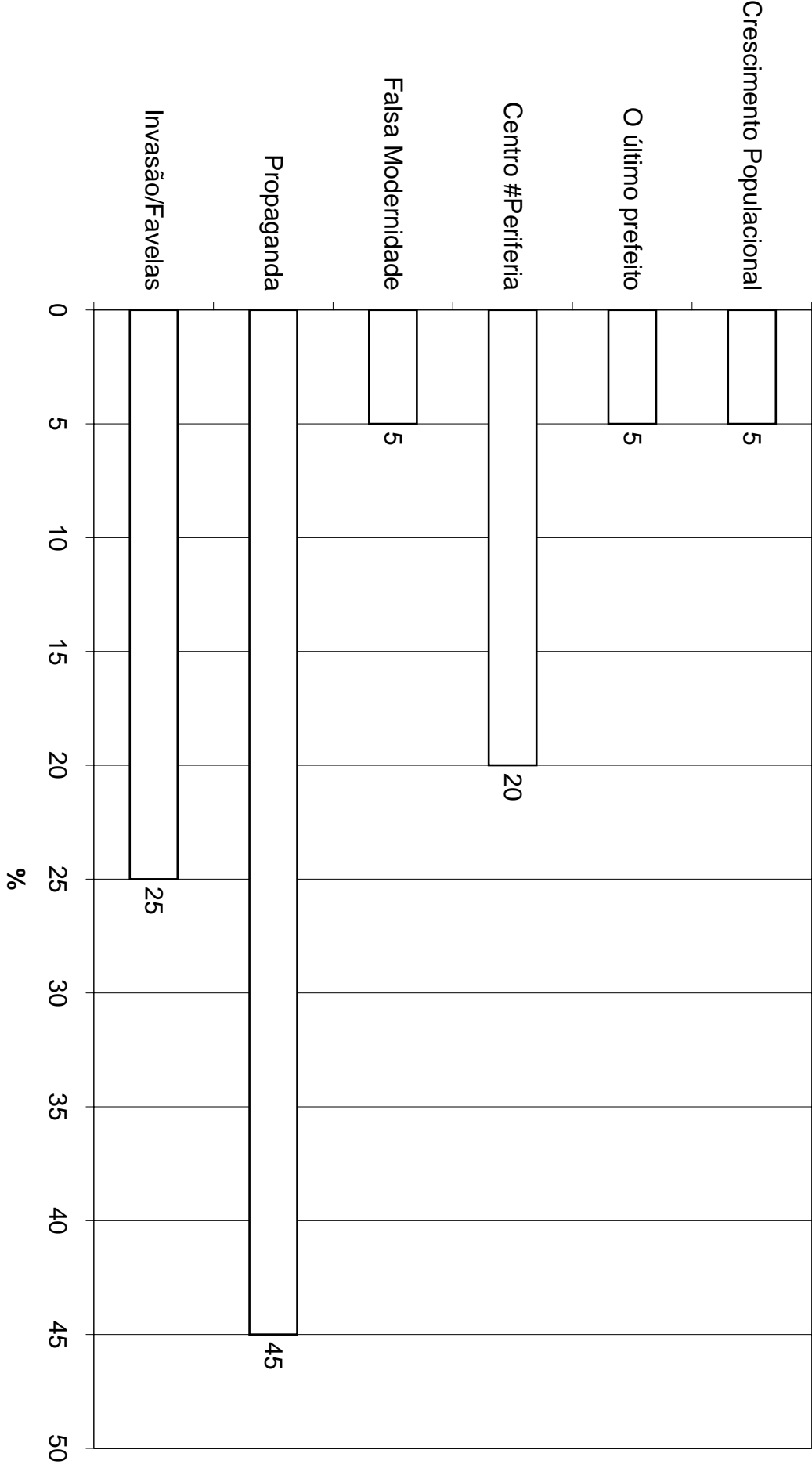




Gráfico 6,3: NRE-Pinheirinho - Imagem Negativa Curitiba



**Gráfico 6,4: NRE-Santa Felicidade - Imagem Negativa**

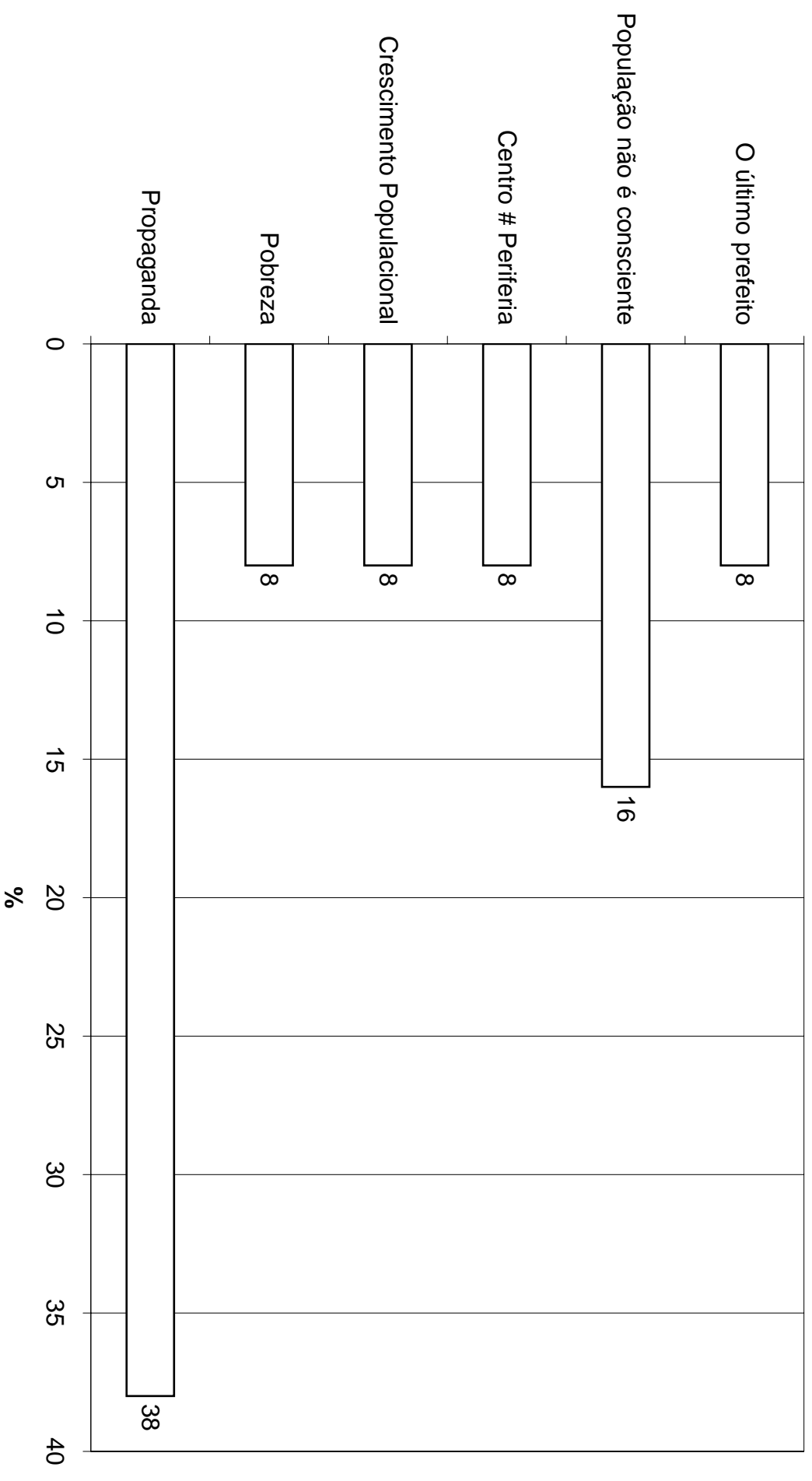


Gráfico 6.5: NRE-Boa Vista - Imagem Negativa Curitiba

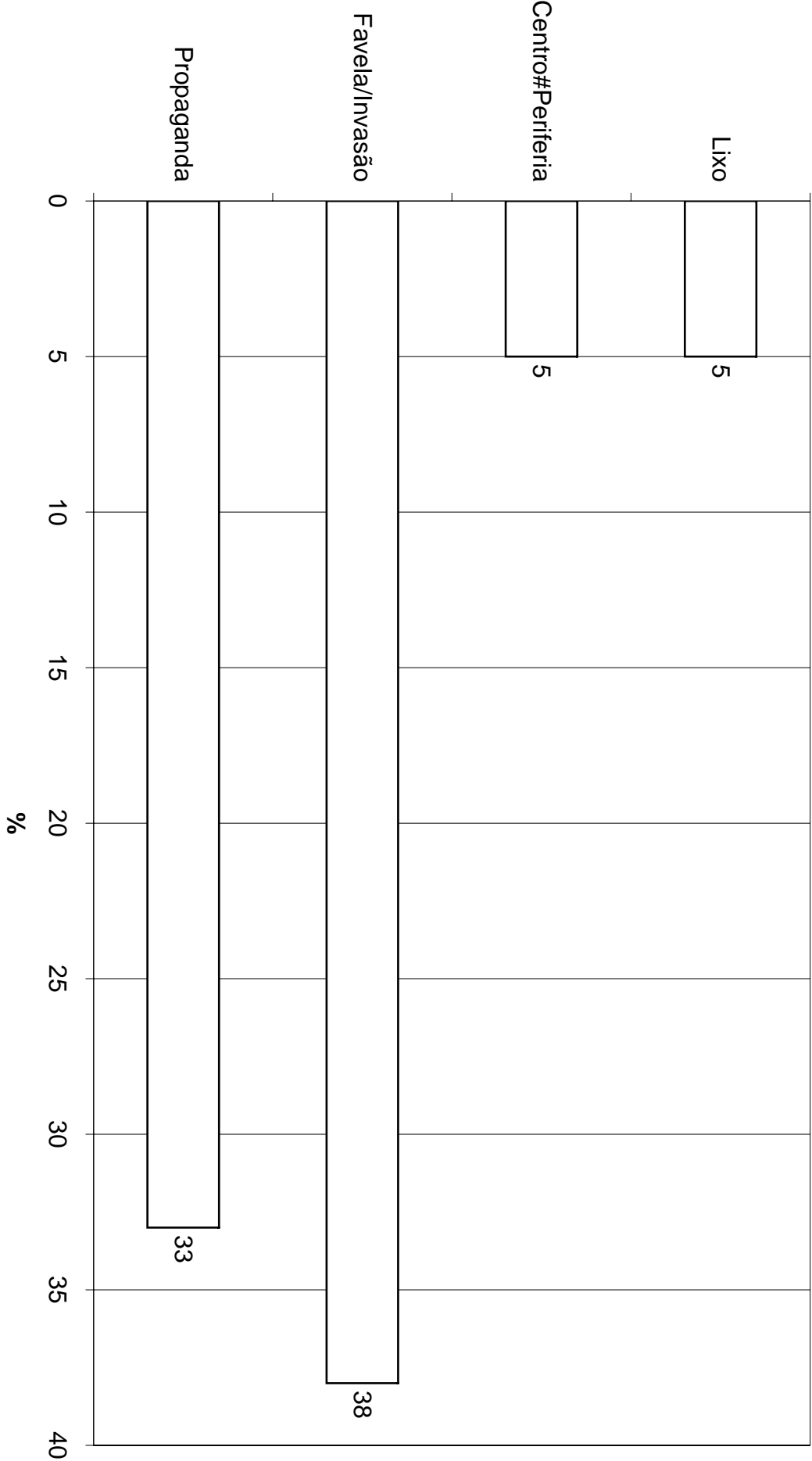
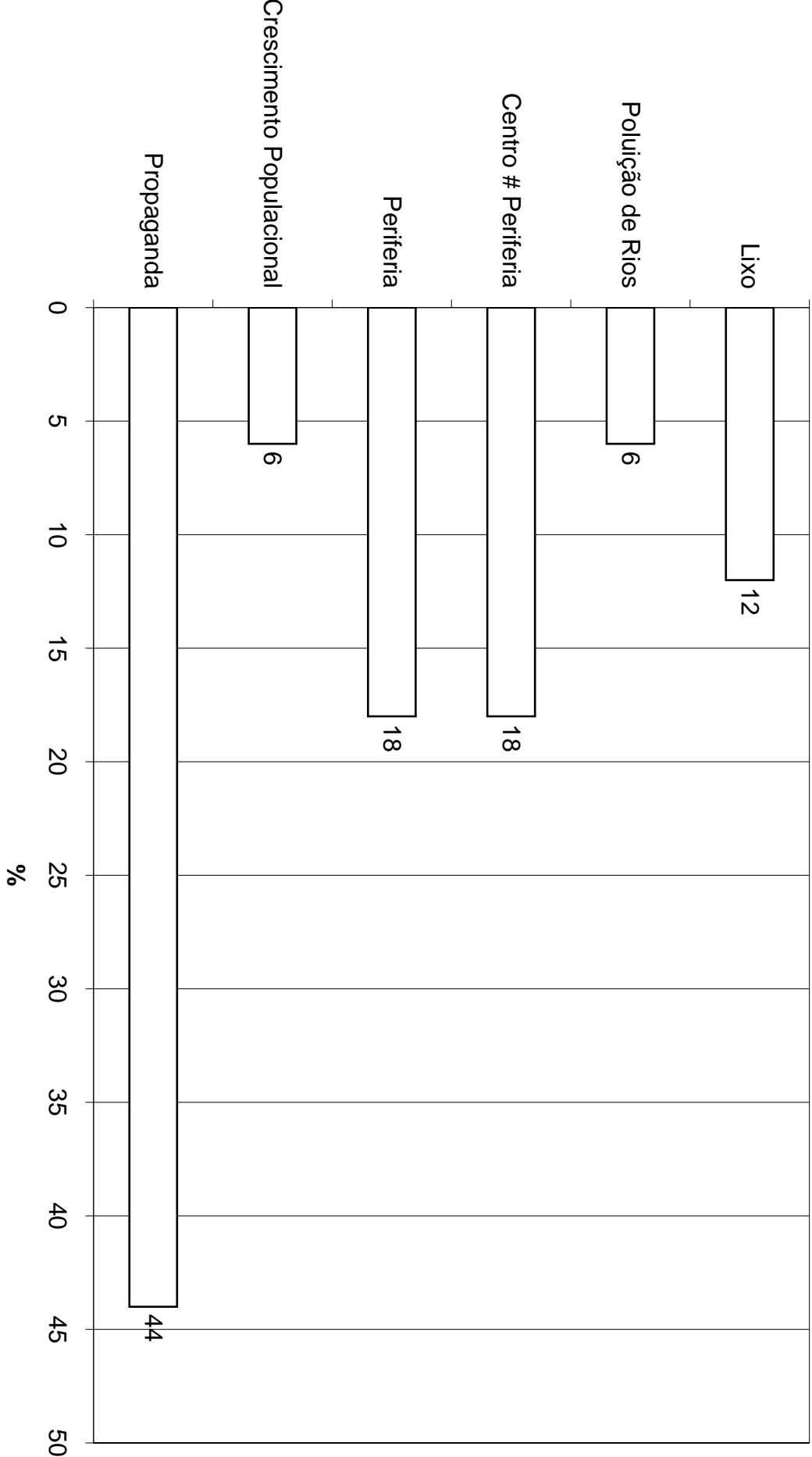
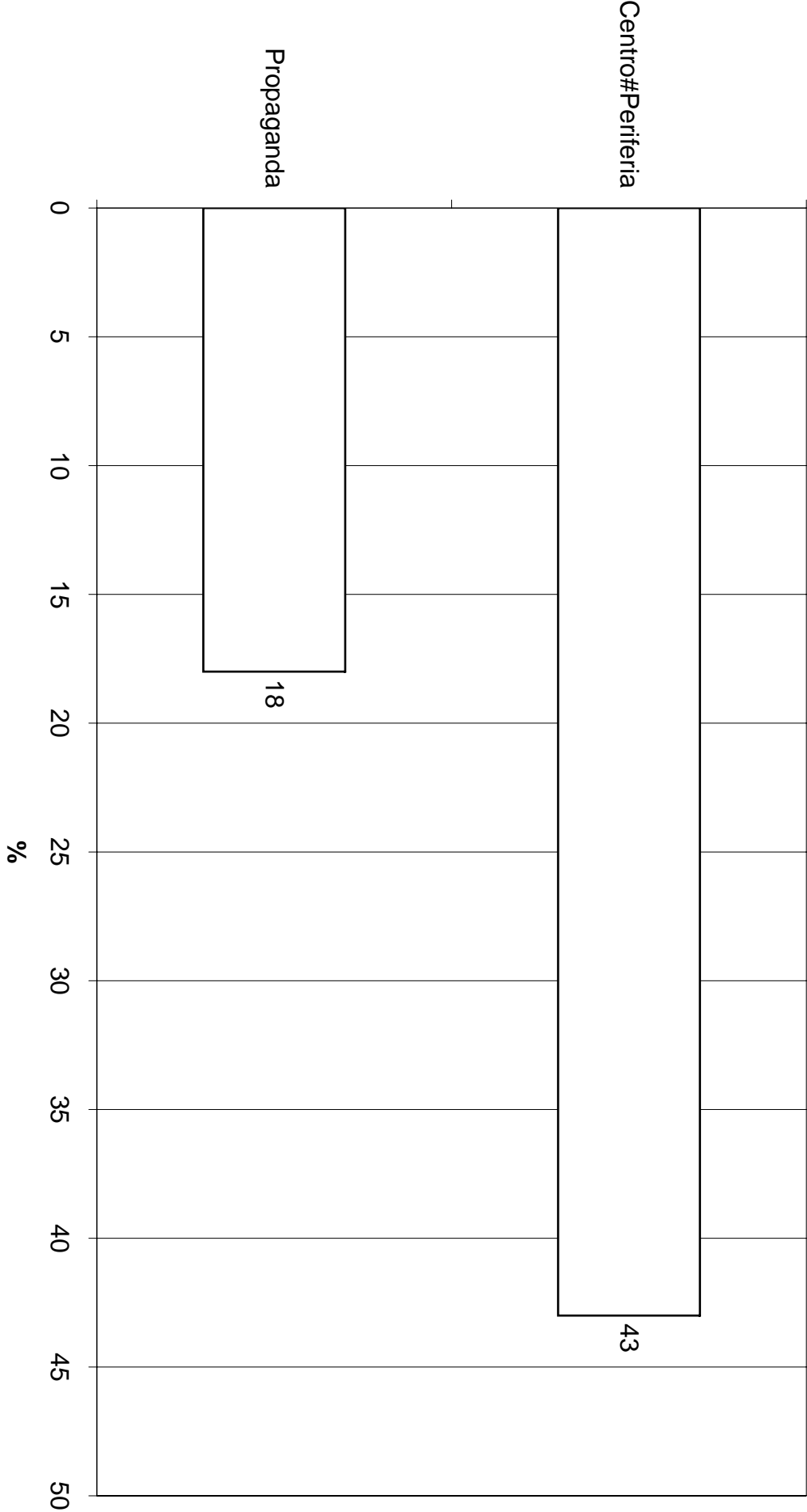


Gráfico 6.6: NRE-Bairro Novo - Imagem Negativa



**Gráfico 6.7: NRE-Cajuru - Imagem Negativa**  
**Curitiba**



**Gráfico 7: Total Geral - Identificação da Cidade**

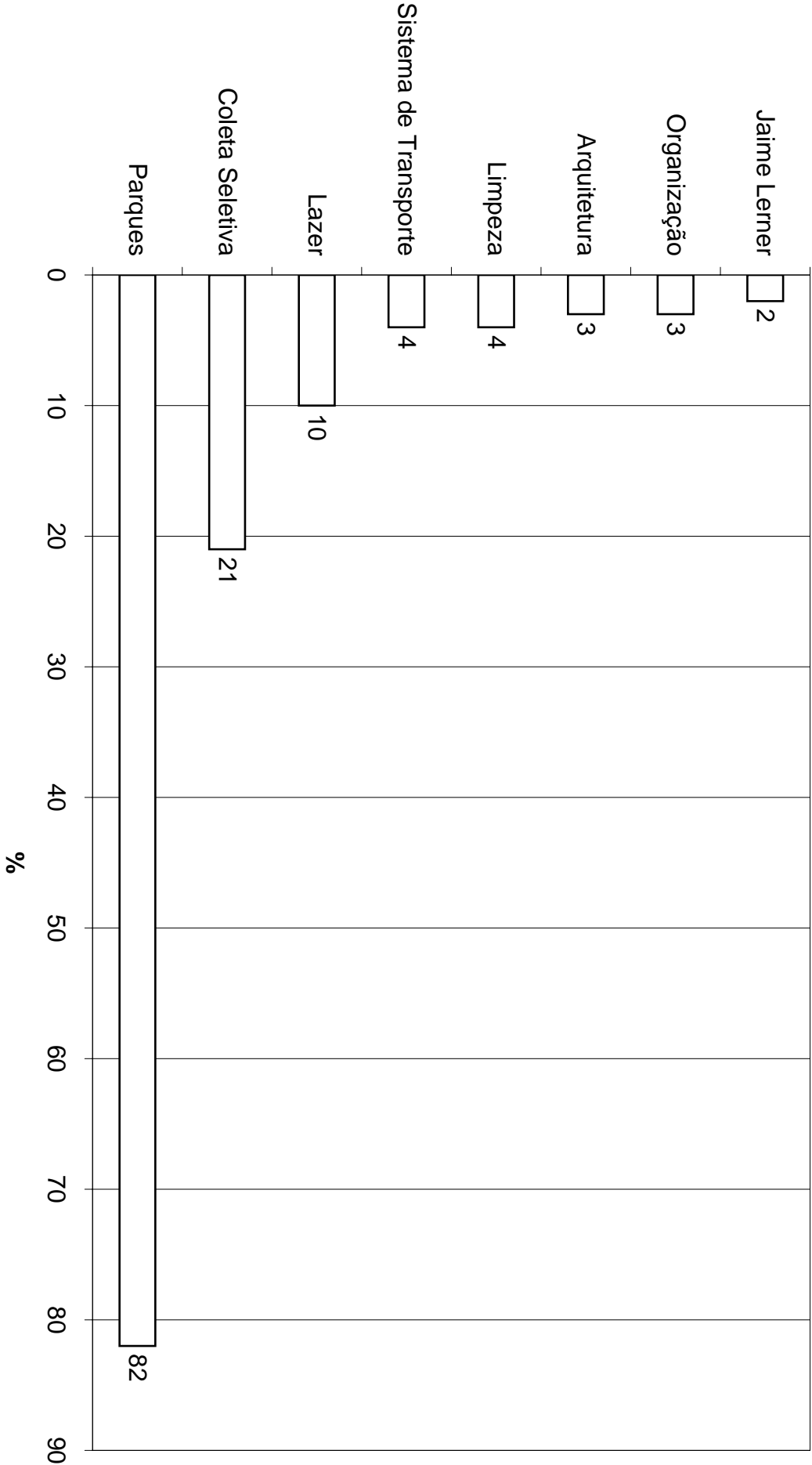
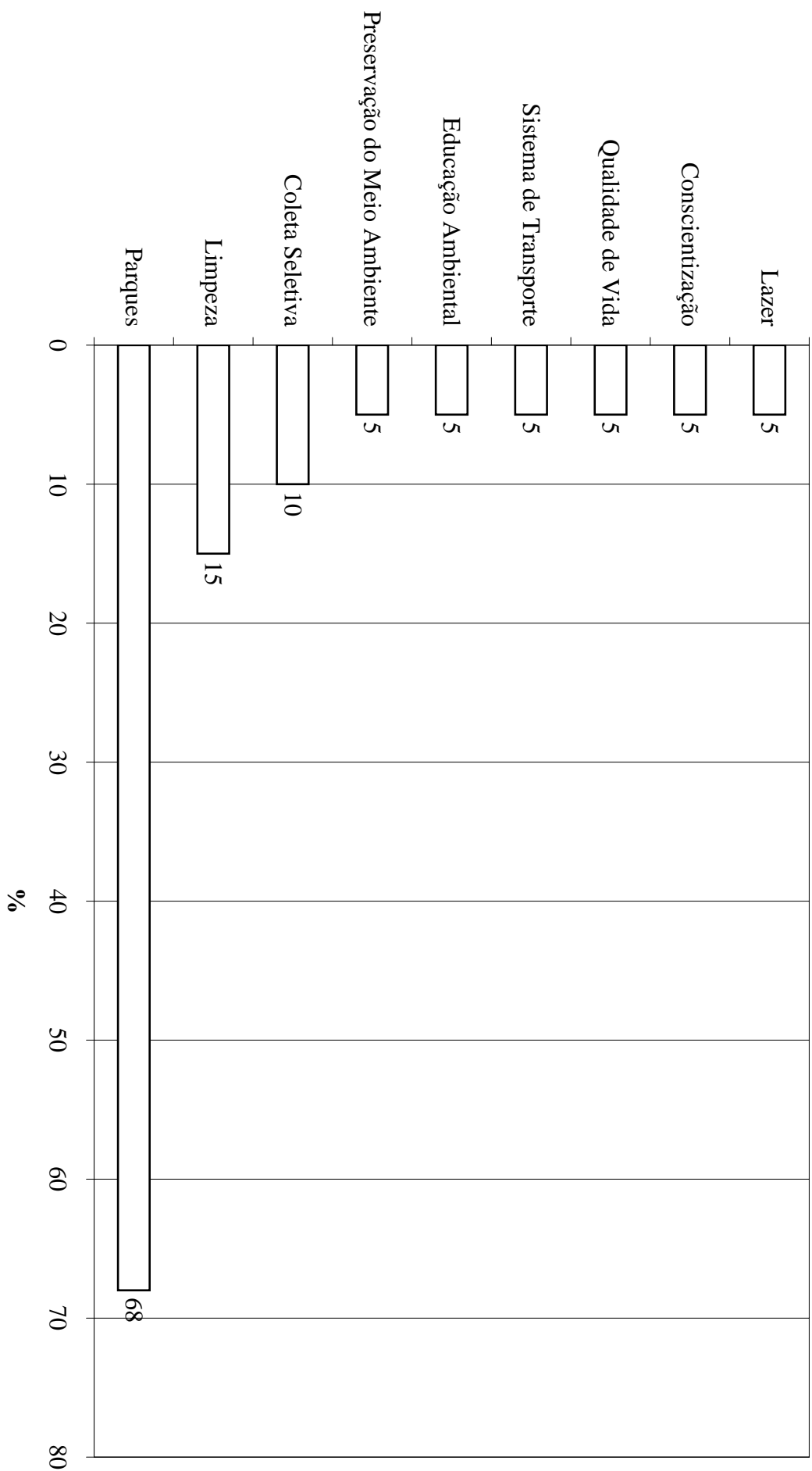


Gráfico 7,1: NRE-Boqueirão - Identificação da Cidade



**Gráfico 7,2: NRE-Portão - Identificação da Cidade**

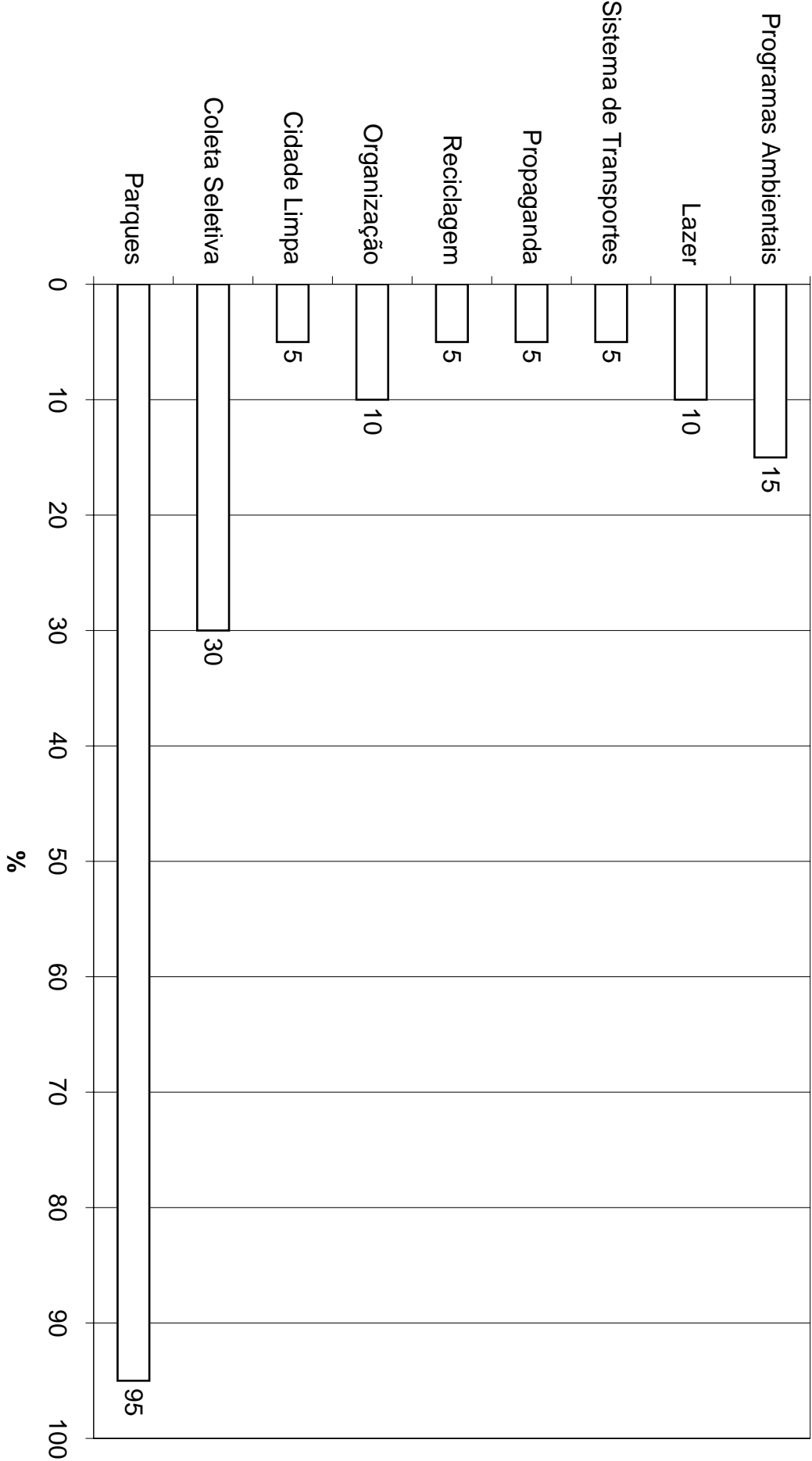
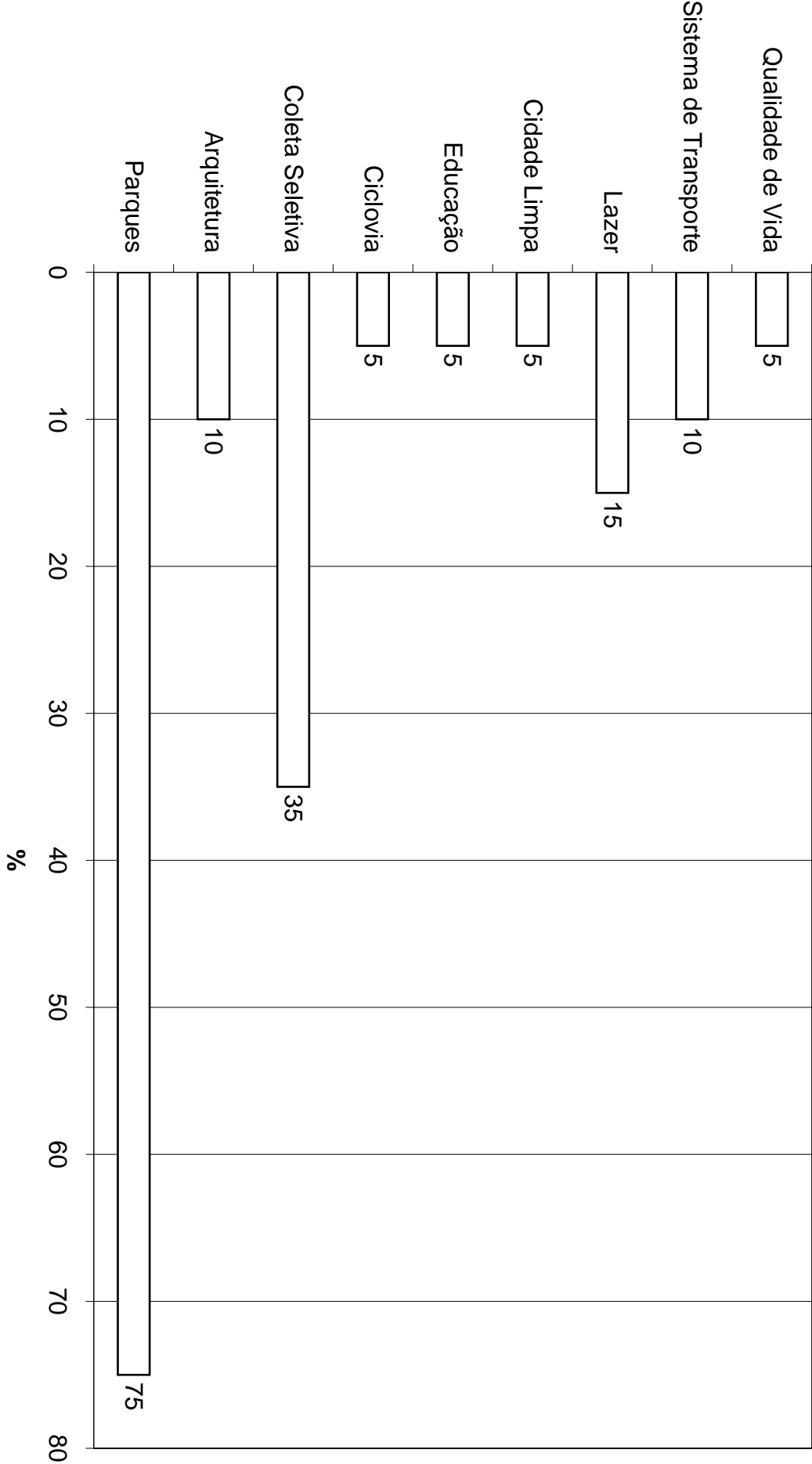




Gráfico 7,3: NRE-Pinheirinho - Identificação Curitiba



**Gráfico 7,4: NRE-Santa Felicidade - Identificação da Cidade**

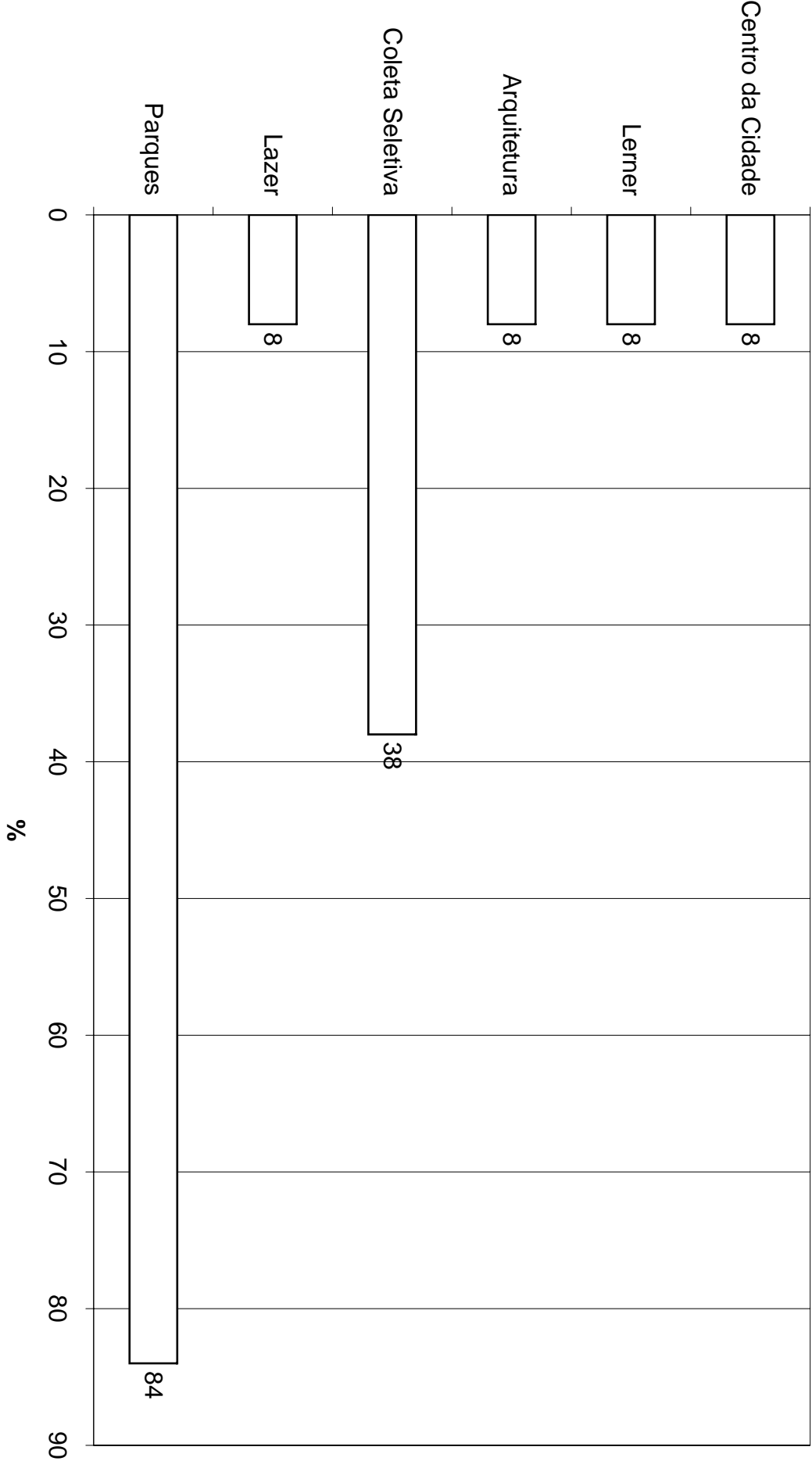
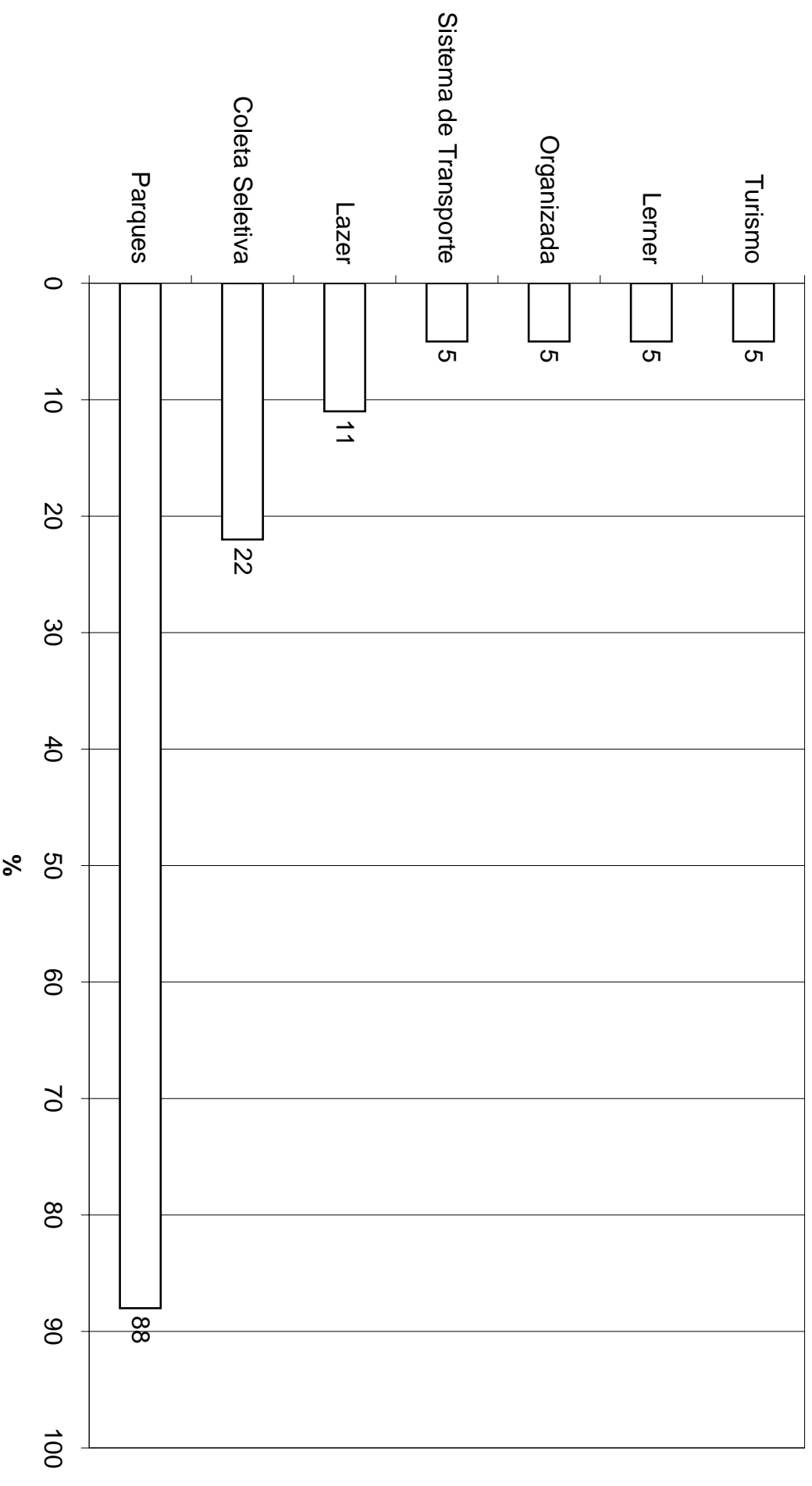
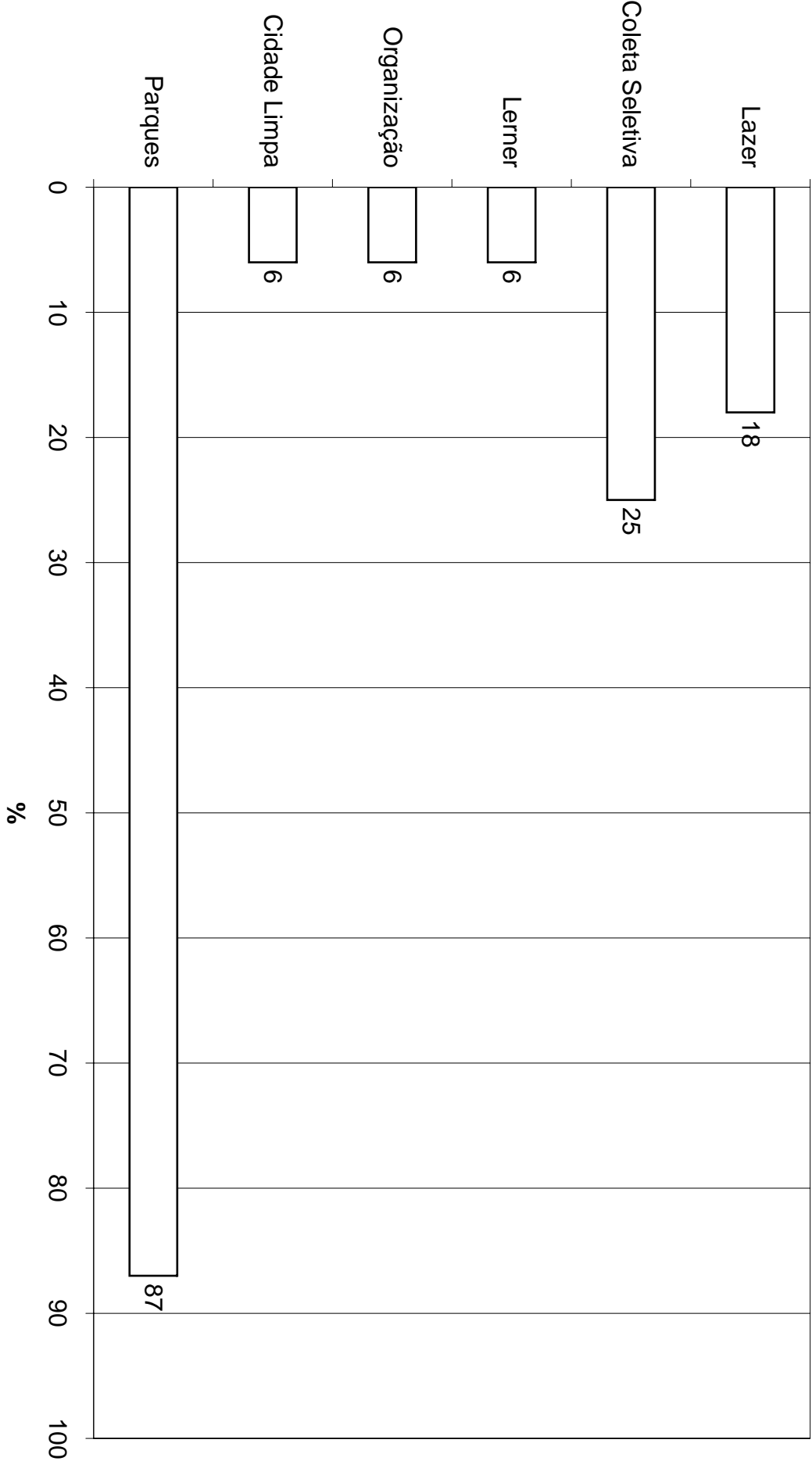


Gráfico 7.5: NRE-Boa Vista - Identificação Curitiba



**Gráfico 7.6: NRE-Bairro Novo - Identificação da Cidade**



**Gráfico 7.7: NRE-Cajuru - Identificação da Cidade**

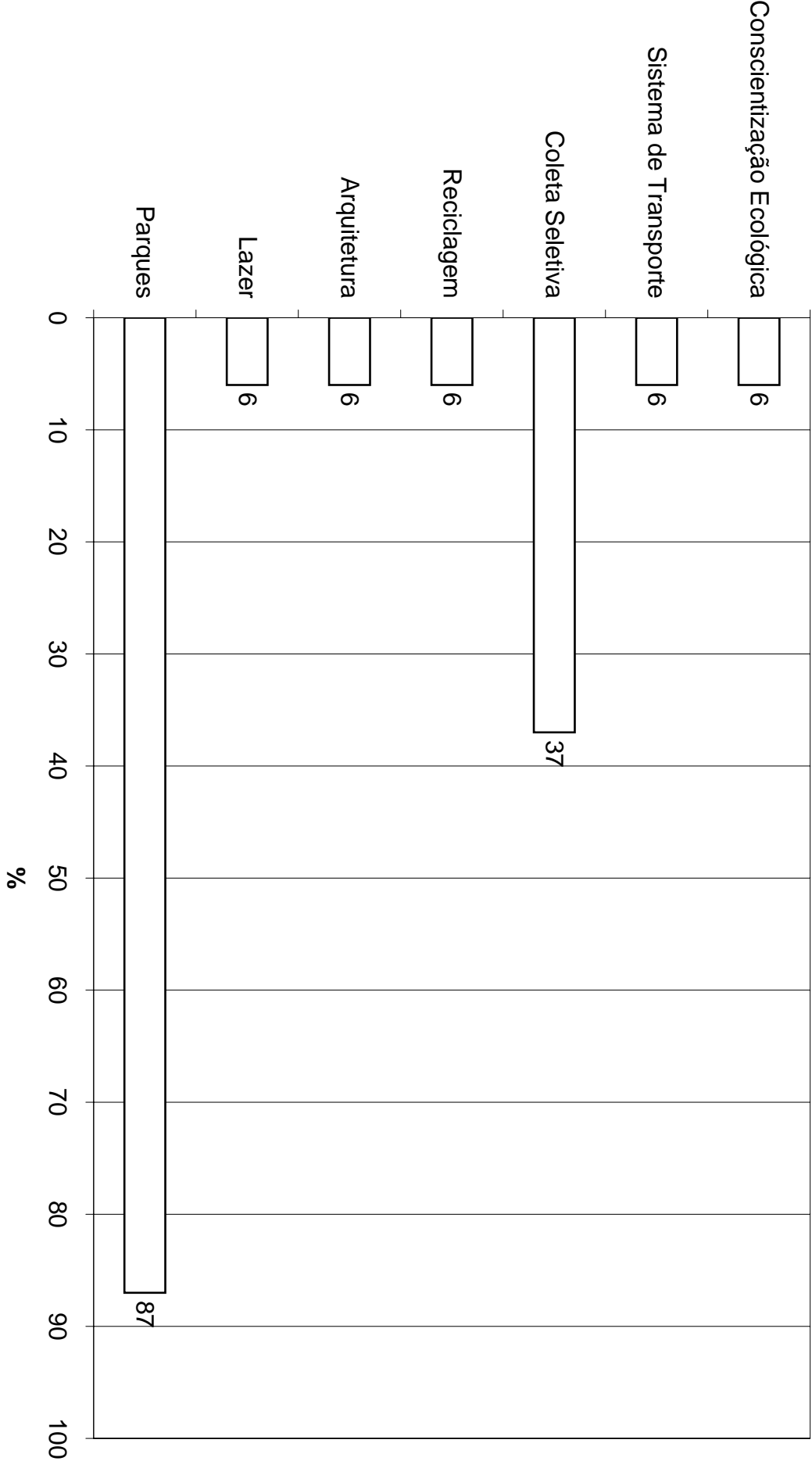
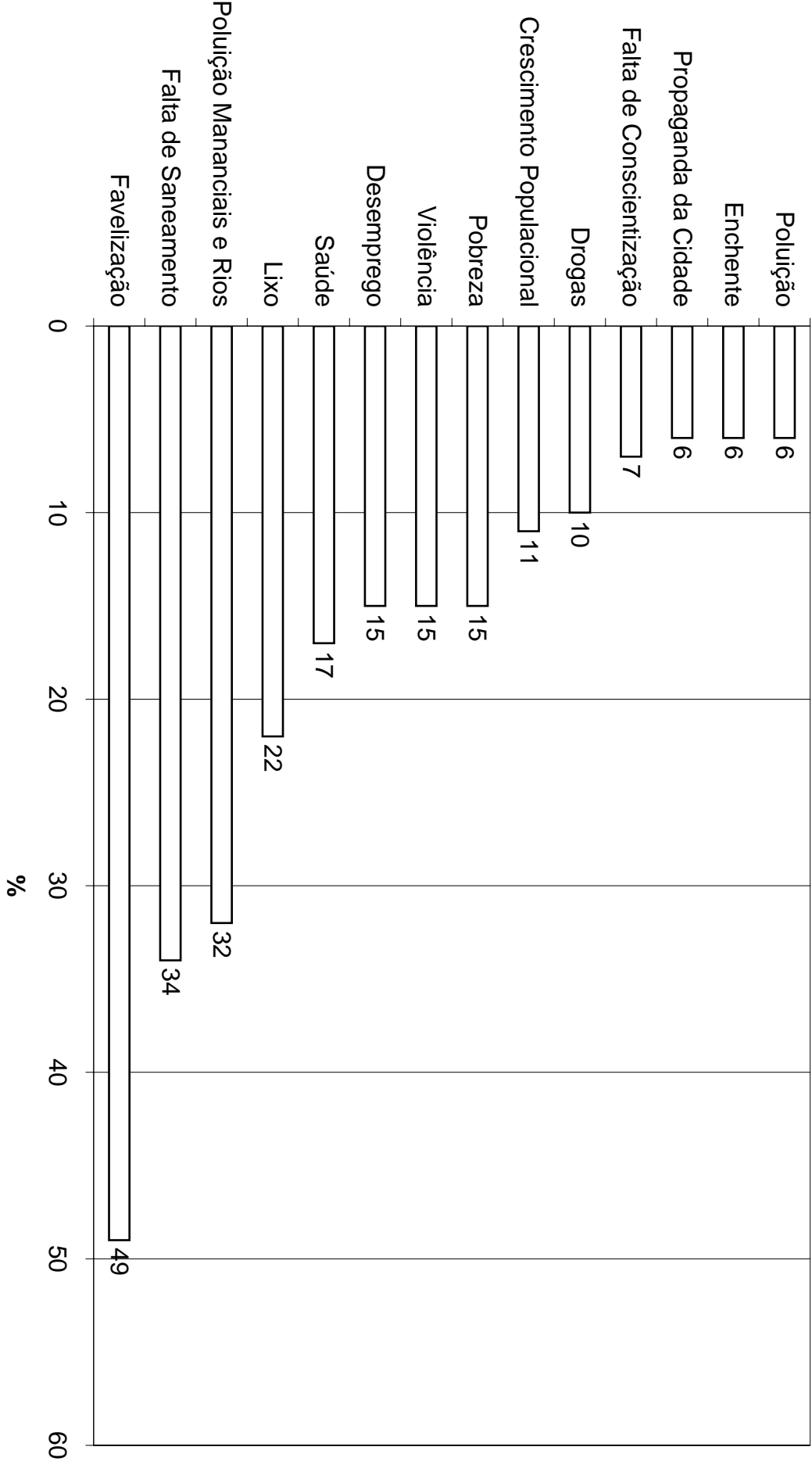


Gráfico 8: Total Geral - Problemas Sociais e Ambientais



**Gráfico 8.1: NRE-Boqueirão - Problemas Sociais e Ambientais**

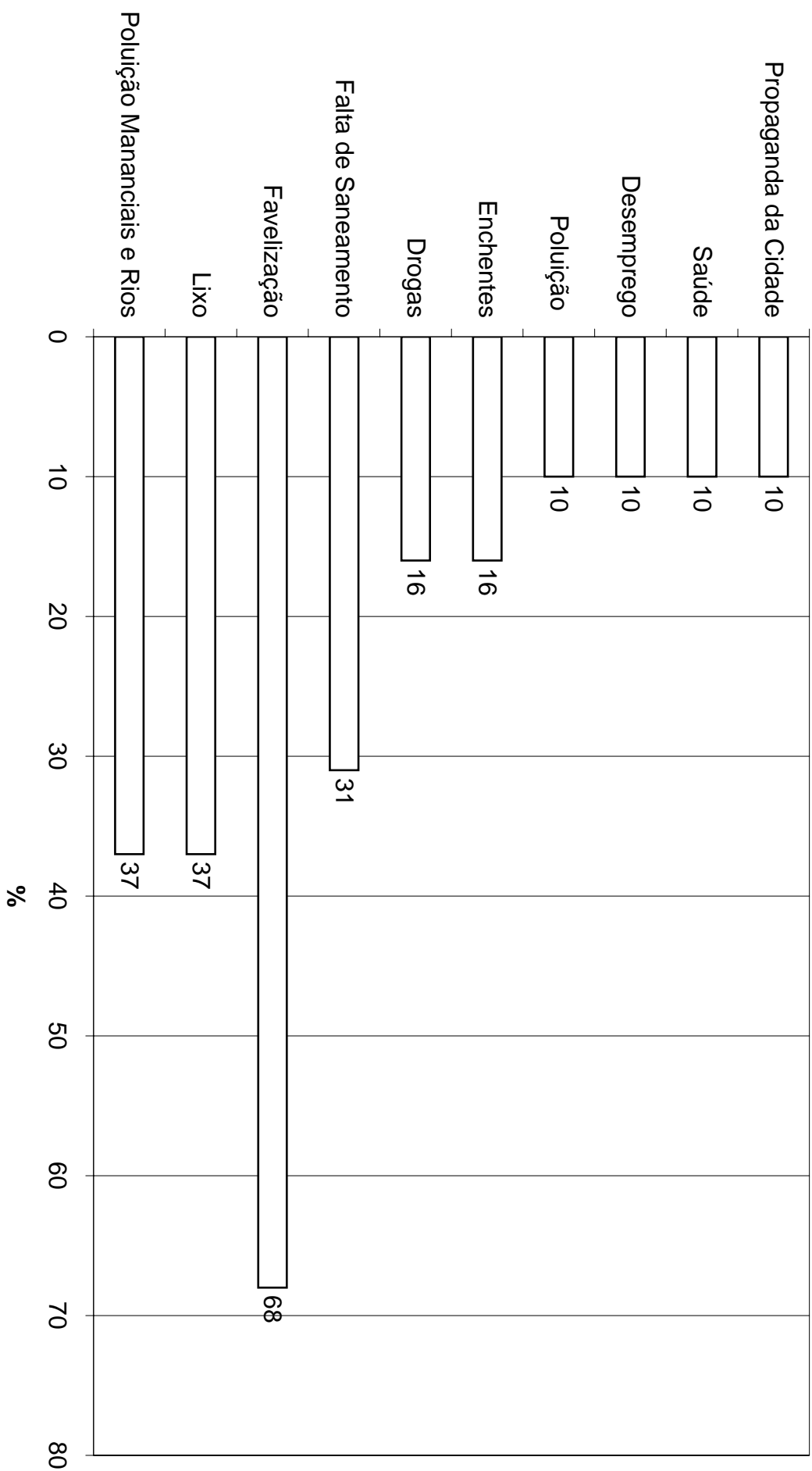


Gráfico 8.2: NRE-Portão - Problemas Sociais e Ambientais

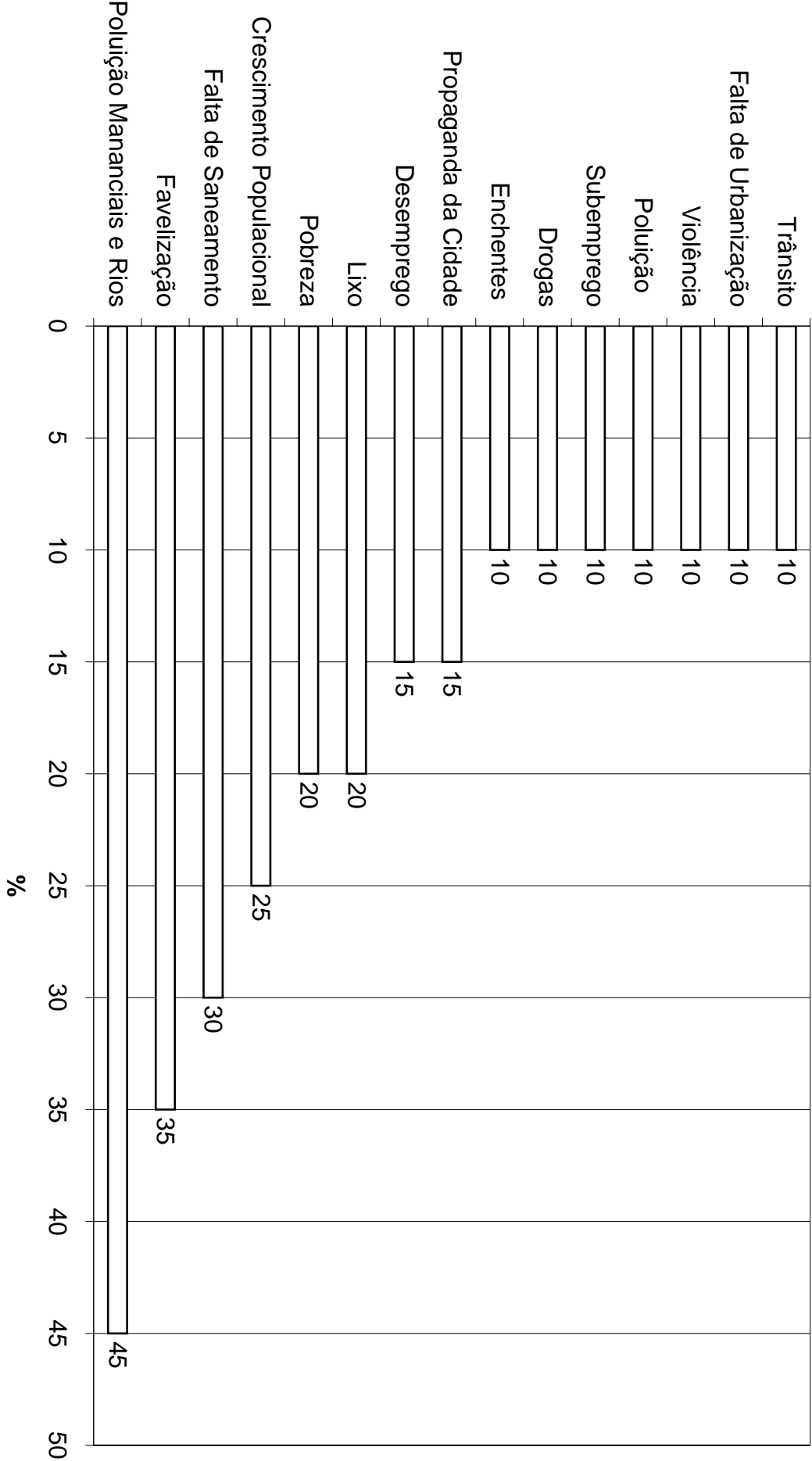




Gráfico 8.3: NRE-Pinheirinho - Problemas Sociais e Ambientais

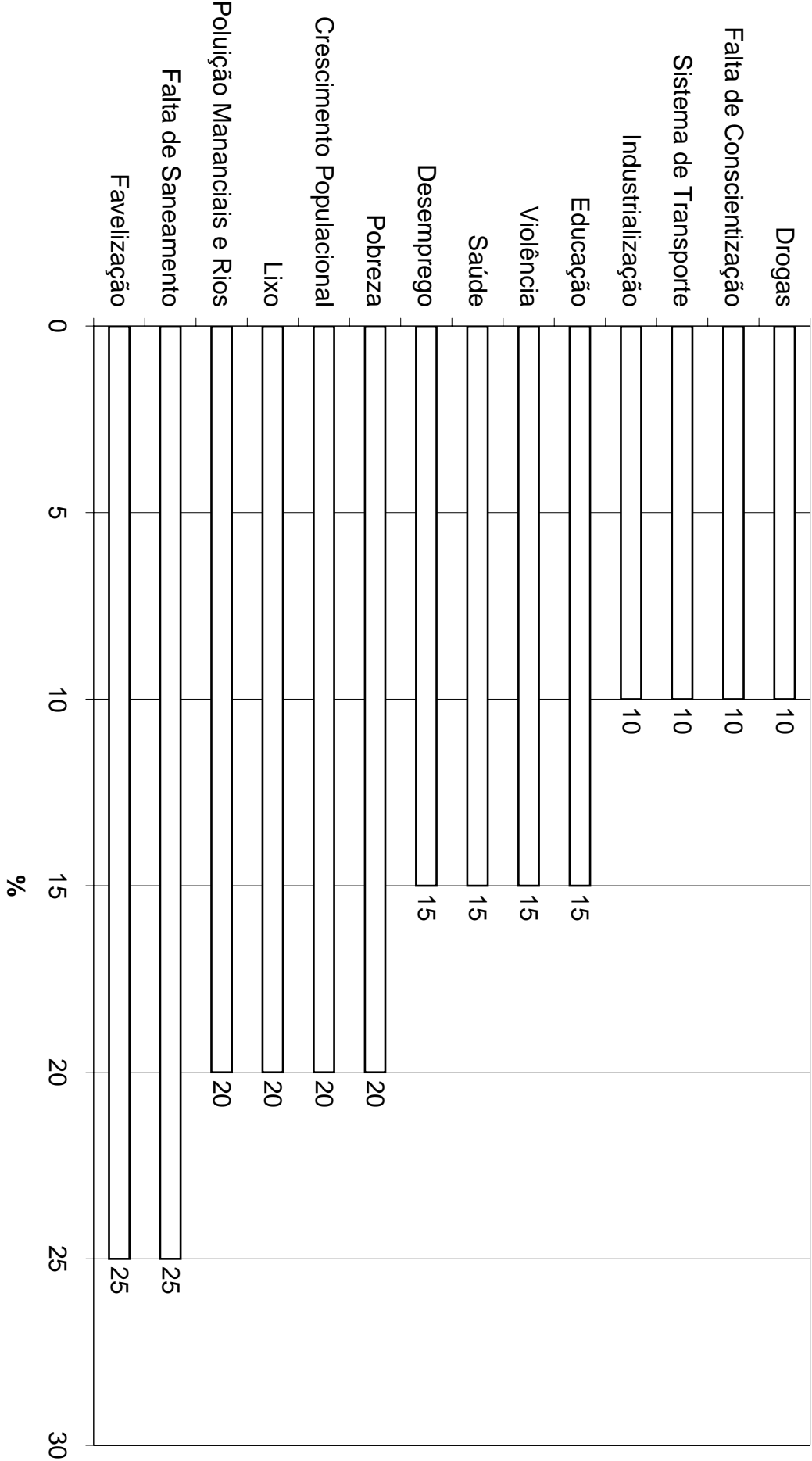
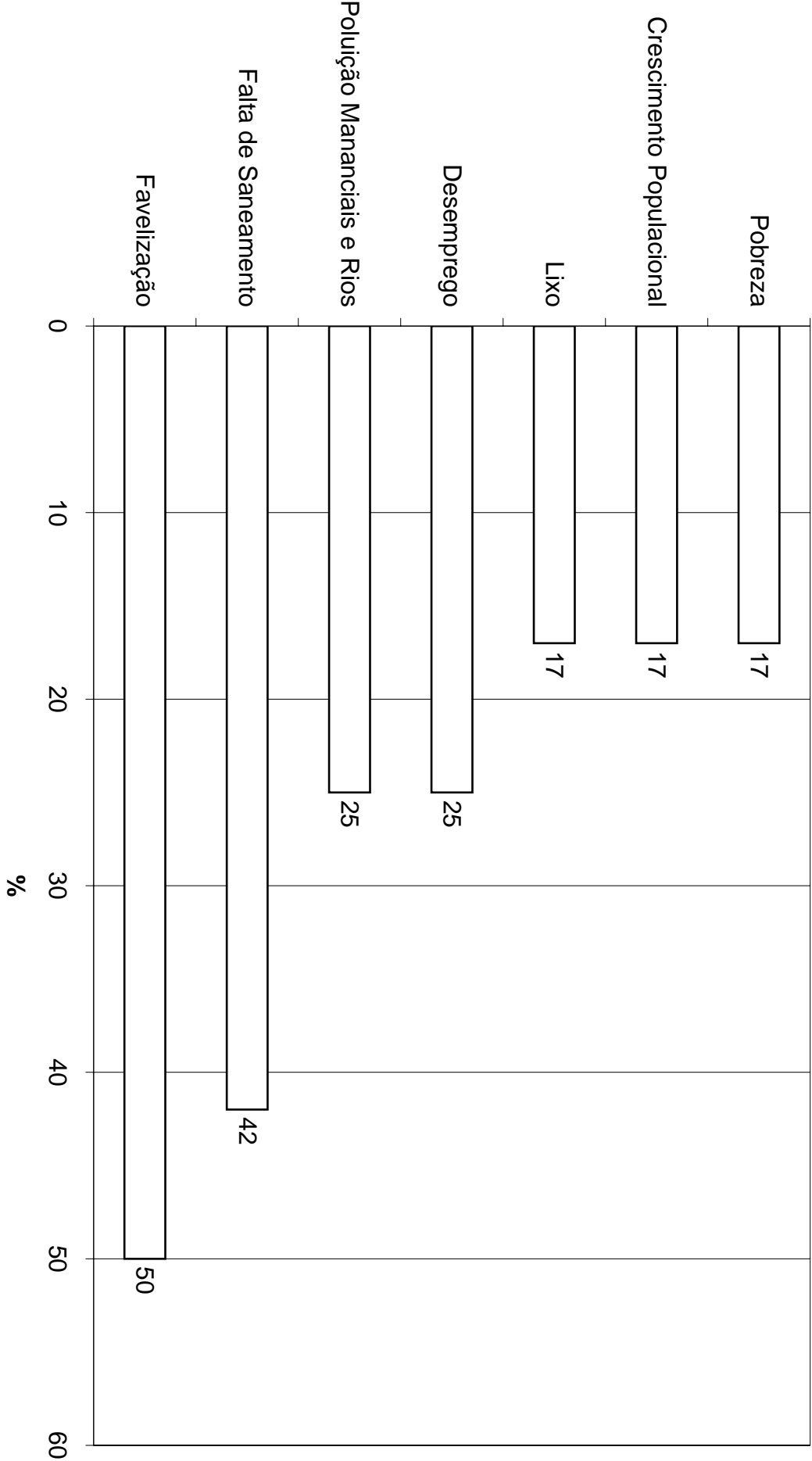


Gráfico 8.4: NRE-Santa Felicidade - Problemas Sociais e Ambientais



**Gráfico 8.5: NRE-Boa Vista - Problemas Sociais e Ambientais**

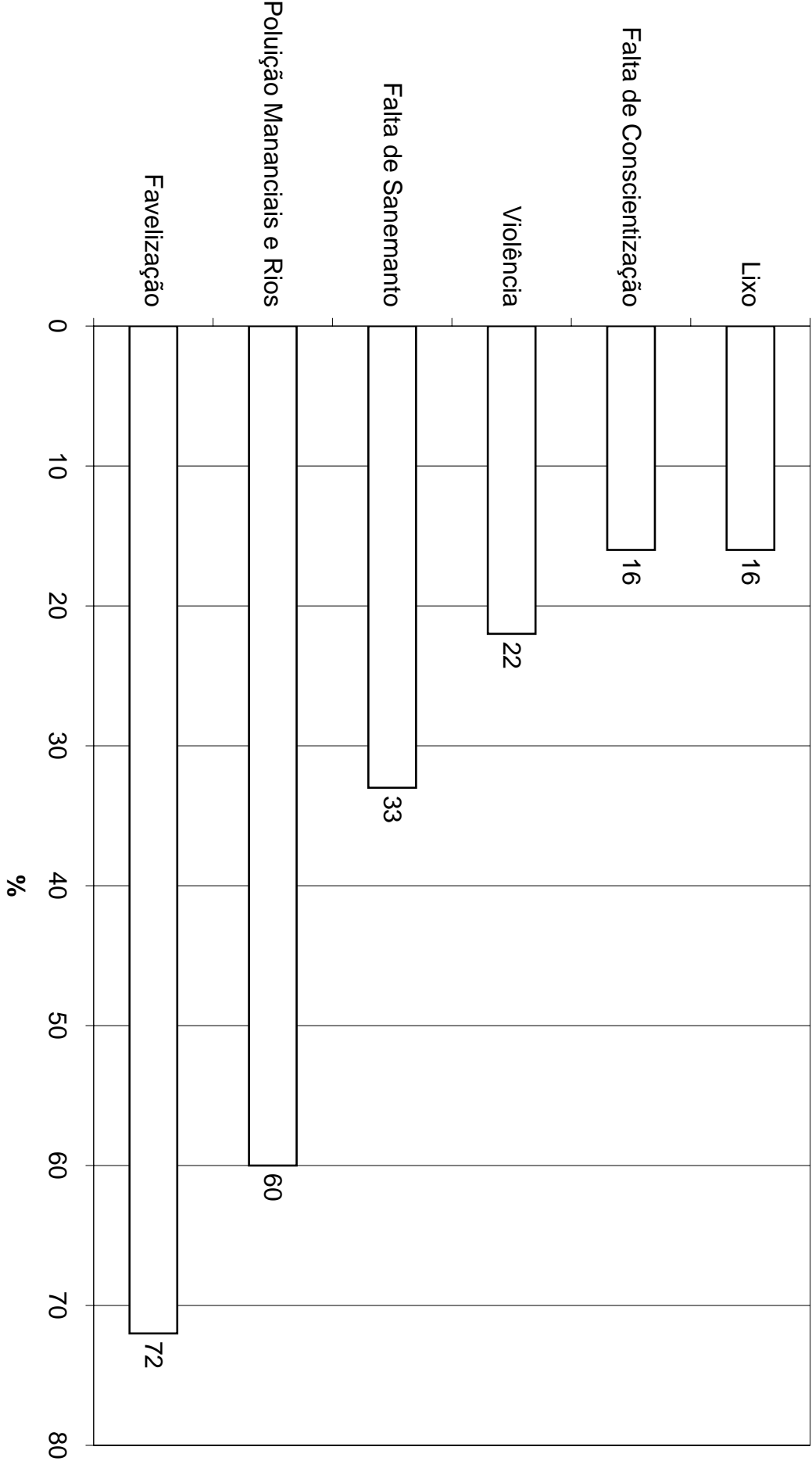
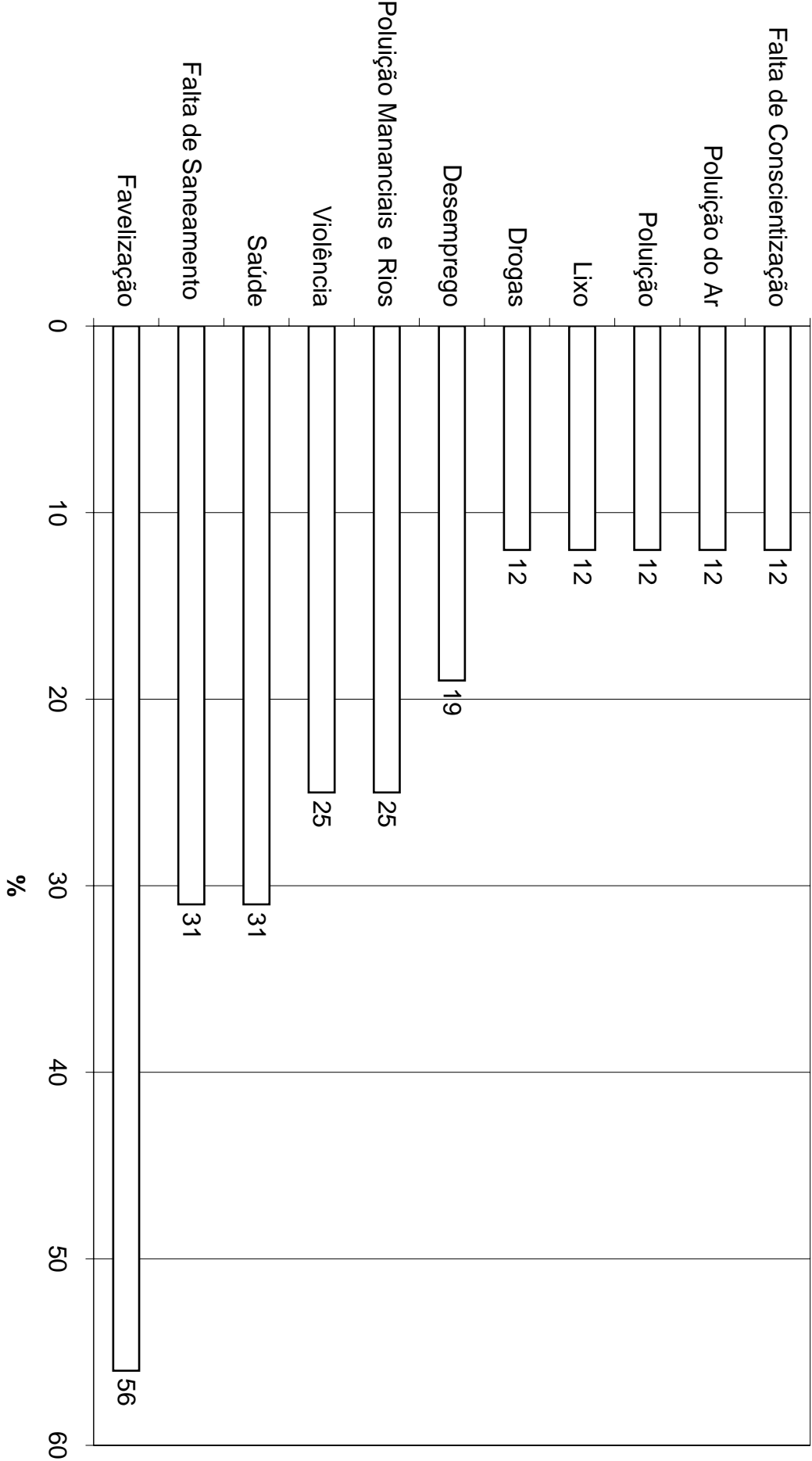


Gráfico 8.6: NRE-Bairro Novo - Problemas Sociais e Ambientais



**Gráfico 8.7: NRE-Cajuru - Problemas Sociais e Ambientais**

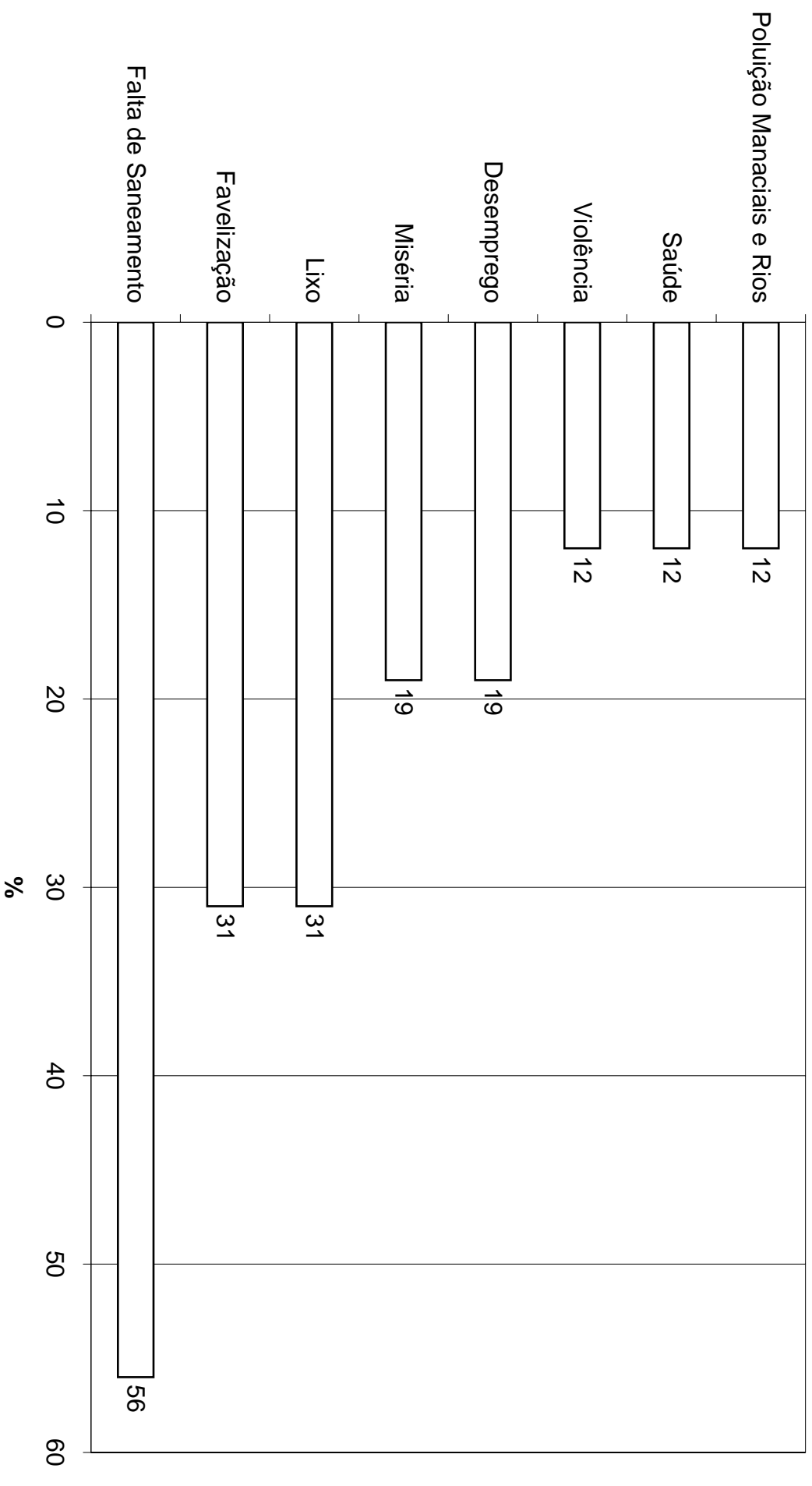
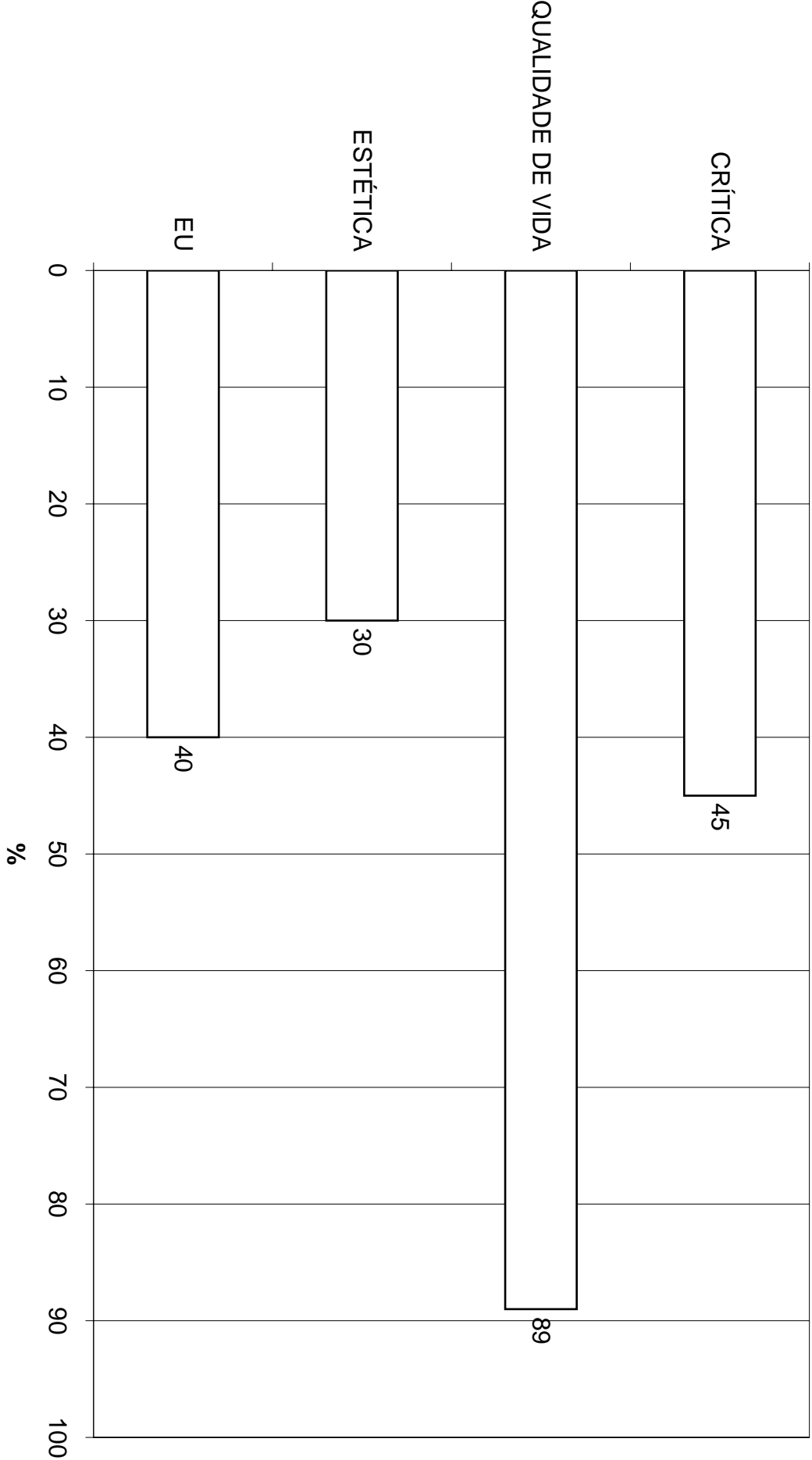
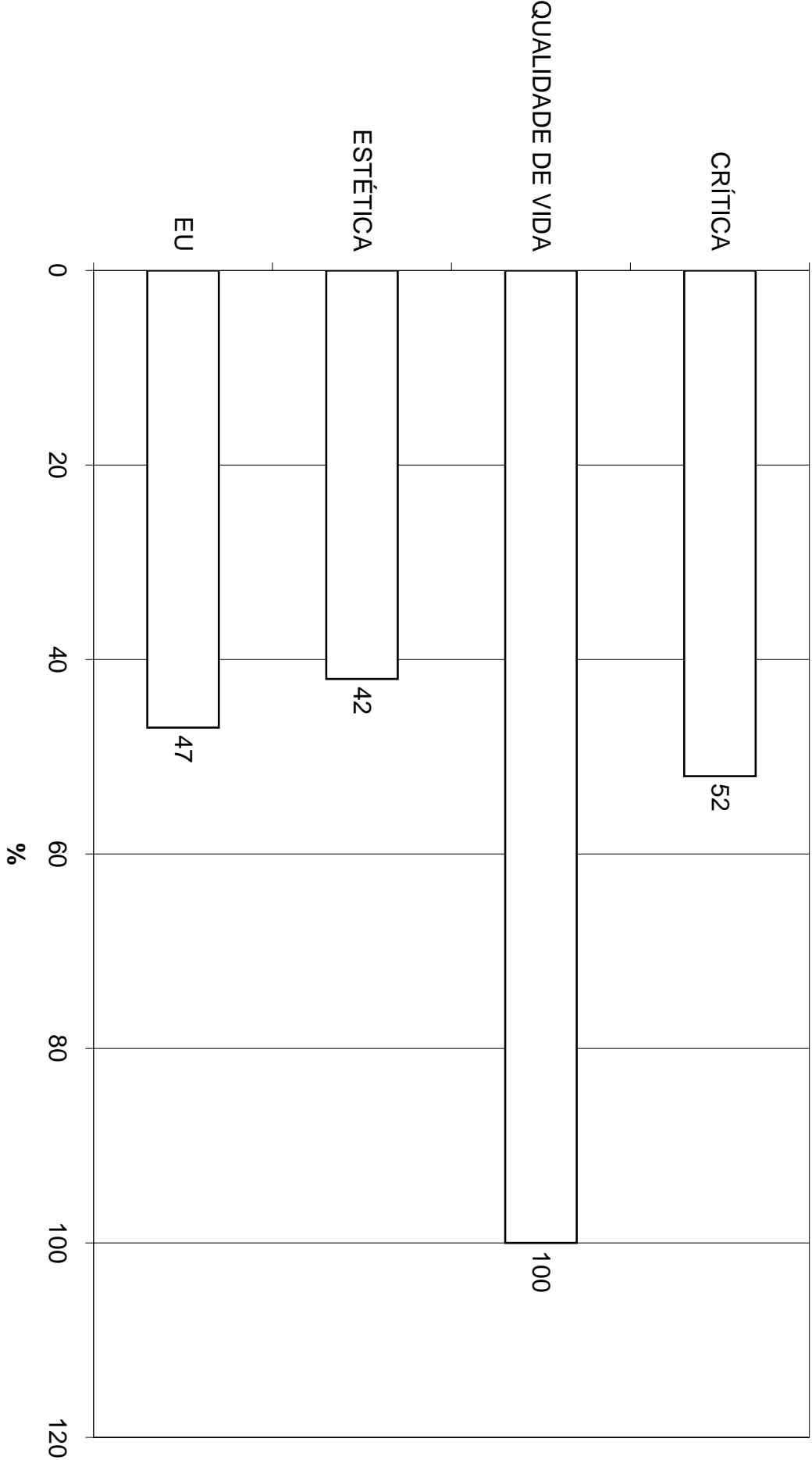


Gráfico 9: Total Geral - Significado Curitiba



**Gráfico 9.1: NRE-Boqueirão - Significado Curitiba**



**Gráfico 9.2: NRE-Portão - Significado Curitiba**

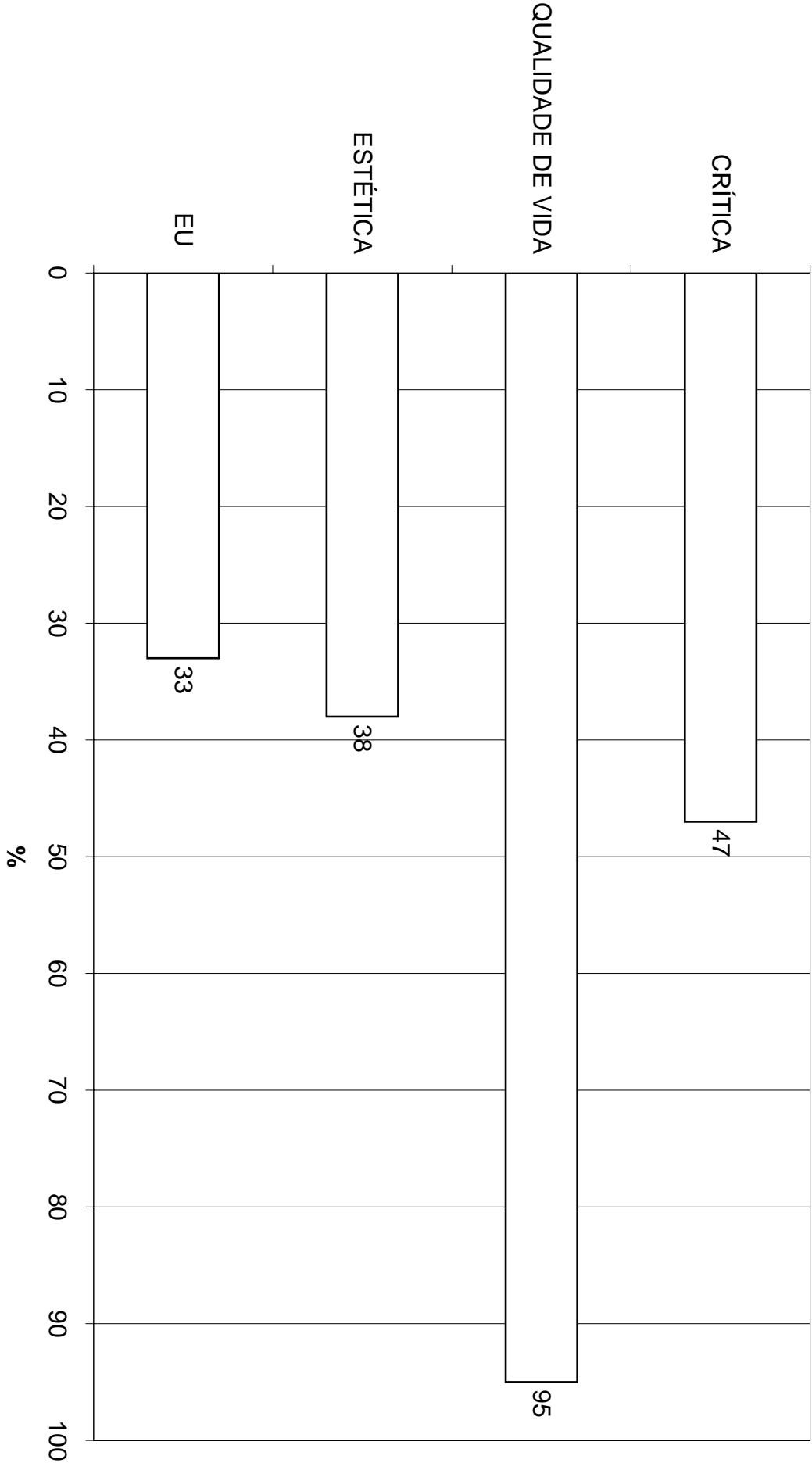




Gráfico 9.3: NRE-Pinheirinho - Significado Curitiba

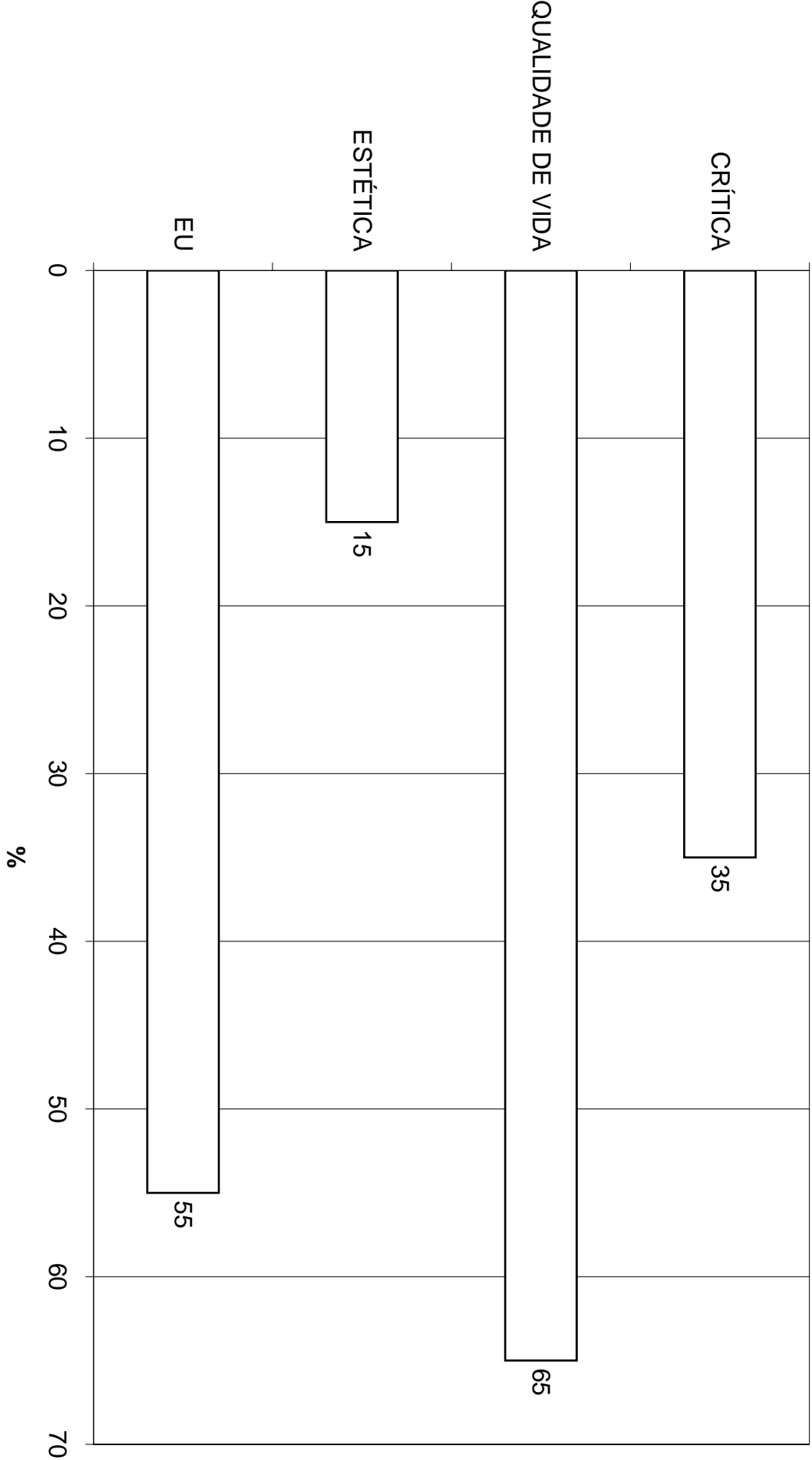
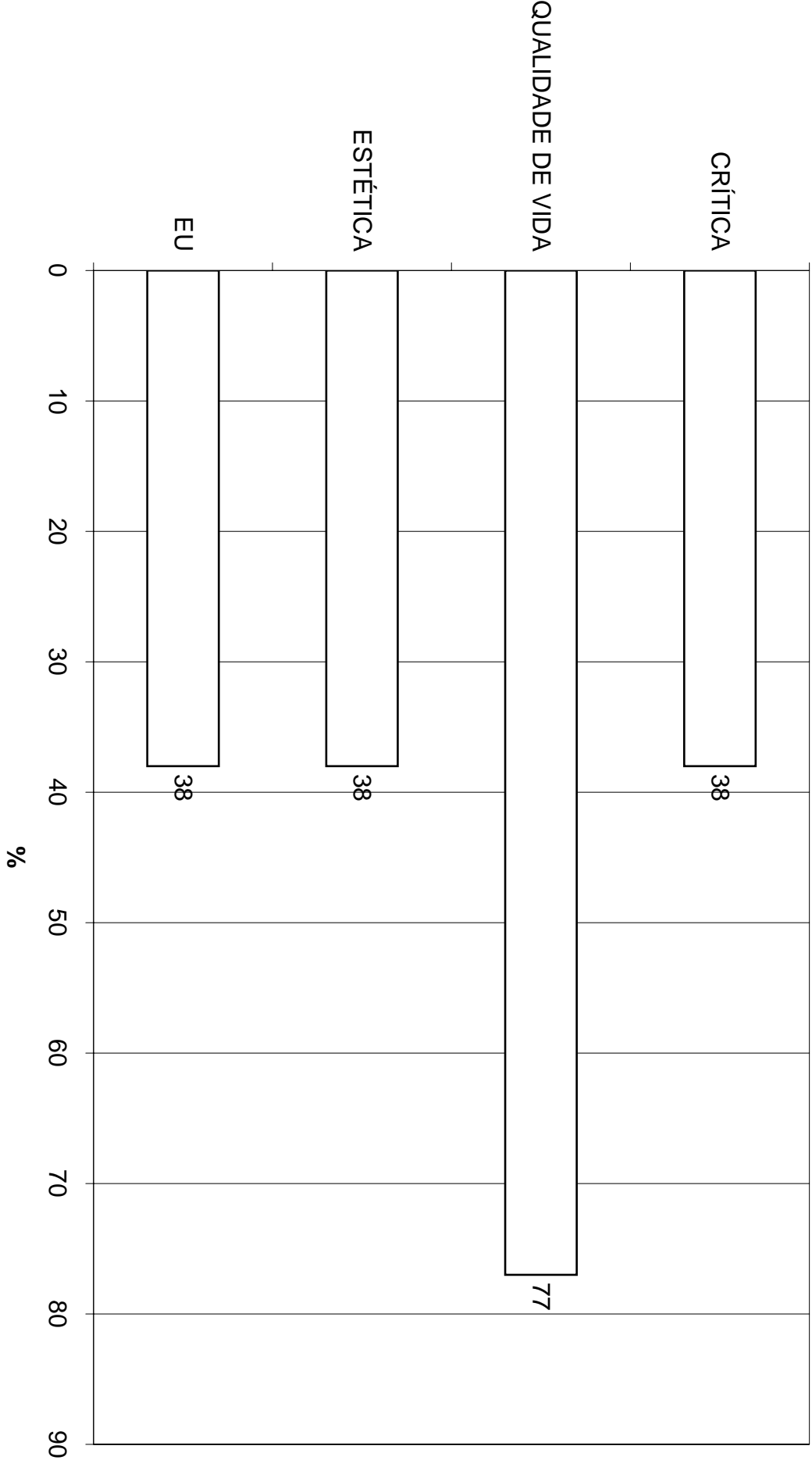


Gráfico 9.4: NRE-Santa Felicidade - Significado Curitiba



**Gráfico 9.5: NRE-Boa Vista - Significado Curitiba**

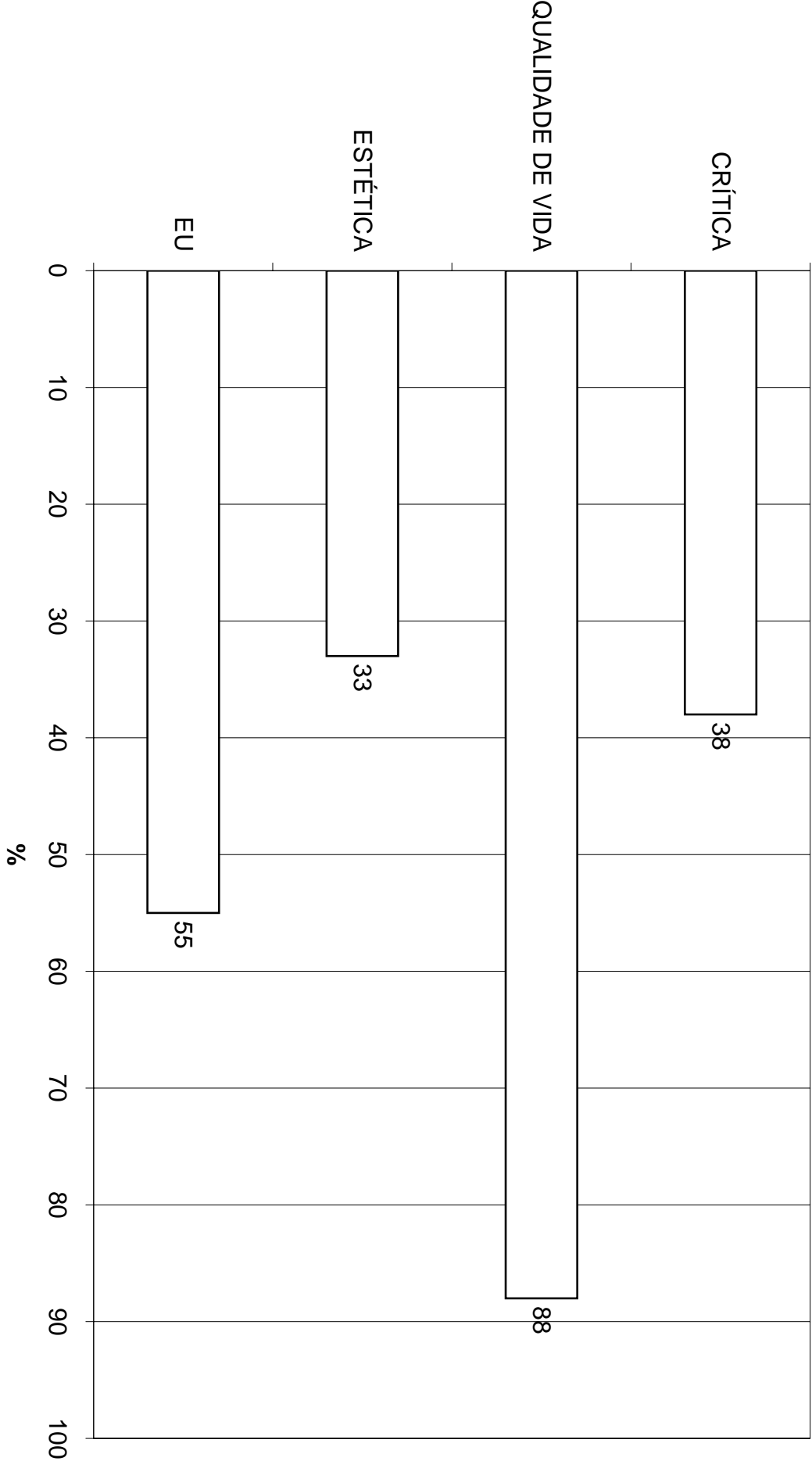
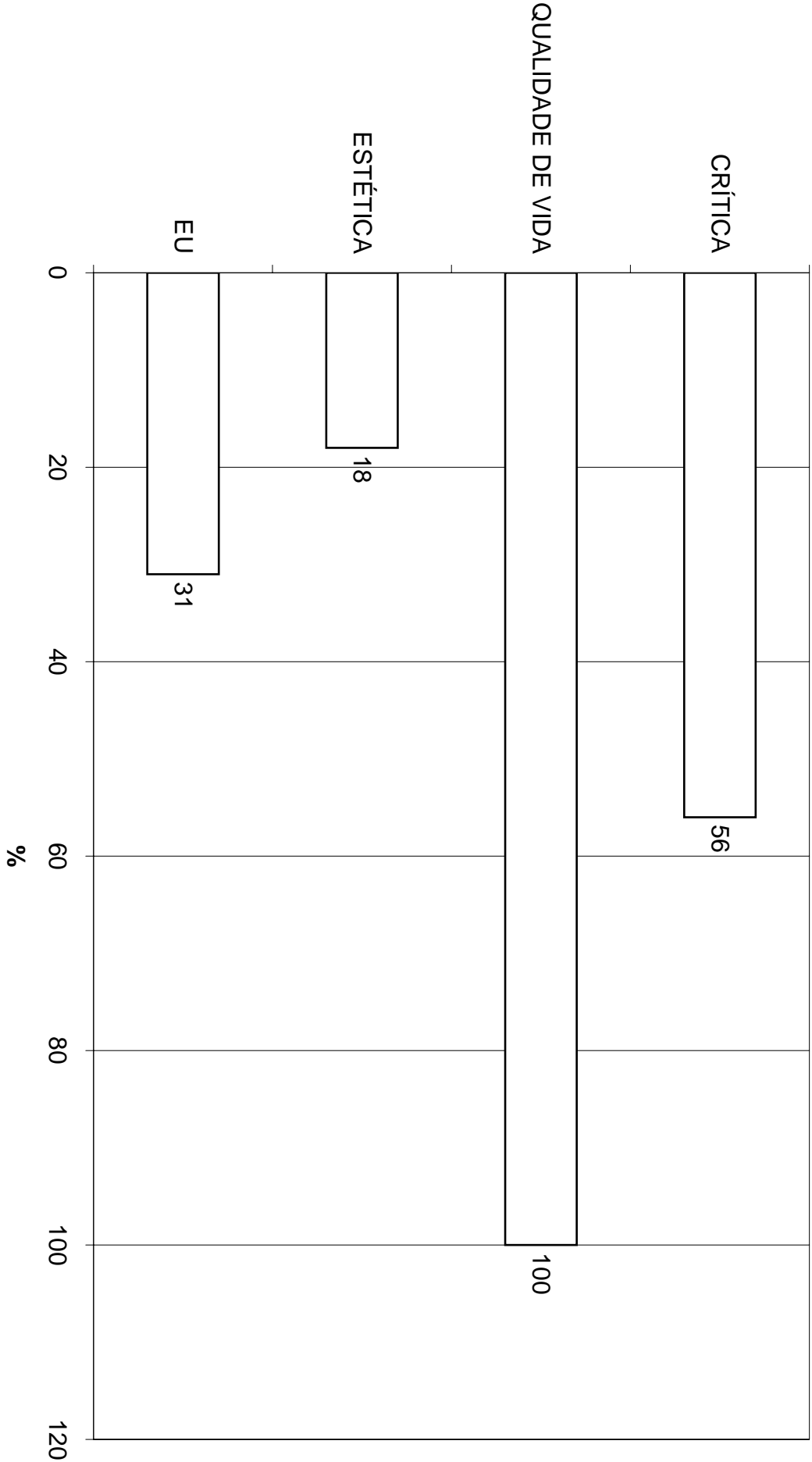


Gráfico 9.6: NRE-Bairro Novo - Significado Curitiba



**Gráfico 9.7: NRE-Cajuru - Significado Curitiba**

